



UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

TESIS DOCTORAL

Formación de la función simbólica en preescolares a través de las actividades de juego

Autora

María del Rosario Bonilla Sánchez

Directora

Dra. Yulia Solovieva

Abril, 2013

ÍNDICE

RESUMEN.....	11
INTRODUCCIÓN.....	12

CAPÍTULO I

1.1 Antecedentes.....	19
1.2 Justificación.....	24
1.3 Problema de investigación.....	27
1.4 Pregunta de investigación.....	28
1.5 Objetivos.....	29
1.6 Hipótesis de investigación.....	29
1.7 Hipótesis nula.....	30

CAPÍTULO II

2.1 Estudio de la función simbólica en la infancia.....	31
2.2 La teoría psicogenética y el desarrollo del pensamiento simbólico.....	32
2.2.1 La conformación de la función simbólica durante el desarrollo psicológico del niño.....	35
2.2.2 Conclusiones e implicaciones generales de la teoría de J. Piaget al contexto educativo.....	38
2.3 El desarrollo psicológico infantil en la perspectiva histórico-cultural.....	39
2.3.1 Desarrollo de la función simbólica y sus implicaciones en el desarrollo psíquico	44
2.3.2 La concepción de signo y símbolo en la psicología histórico-cultural. Diferencias conceptuales con otras disciplinas.....	51
2.3.3 Conclusiones e implicaciones generales de la teoría histórico-cultural al contexto educativo.....	57
2.4 El desarrollo psicológico en la edad preescolar, la preparación del niño para la escuela y la teoría de la actividad en la enseñanza.....	58

2.4.1 Las características del desarrollo psicológico en la edad preescolar.....	58
2.4.2 La función simbólica y la preparación psicológica del niño para el ingreso a la escuela.....	68
2.4.3 La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza.....	73
2.5 La actividad de juego en la psicología histórico-cultural.....	79
2.5.1 El origen social del juego	81
2.5.2 El juego como actividad que promueve el desarrollo psíquico.....	84
2.5.3 Características y etapas del desarrollo del juego en la edad preescolar.....	86
2.5.4 Estudios sobre la realización de las actividades de juego.....	90
 CAPÍTULO III	
METODOLOGÍA.....	97
3.1 Variables.....	98
3.2 Método.....	99
3.2.1 Participantes.....	99
3.2.2 Marco contextual.....	100
3.2.3 Instrumentos de evaluación y de registro de información.....	106
3.2.4 Procedimiento con los participantes.....	128
3.2.4.1 Primera fase: estudio piloto.....	128
3.2.4.2 Segunda fase: evaluación pre-test y aplicación del programa de juego de roles al grupo experimental.....	128
3.2.4.3 Tercera fase: evaluación post-test.....	134
3.2.5 Procedimiento de análisis de los resultados.....	134
3.2.5.1 Primera fase: estudio para pilotear el instrumento de medición.....	134
3.2.5.2 Segunda y tercera fases: evaluación pre-test y post-test.....	135
3.2.5.3 Análisis cualitativo del pre-test.....	135
3.2.5.4 Análisis cuantitativo del pre-test.....	144
3.2.5.5 Análisis cualitativo del post-test.....	146
3.2.5.6 Análisis cuantitativo del post-test.....	146

CAPÍTULO IV

RESULTADOS	147
------------	-----

4.1 Primera sección: resultados de la aplicación del 'Protocolo de evaluación de la función simbólica a los niños que participaron en el estudio piloto.....	148
4.2 Segunda sección: descripción de los puntajes de los indicadores del desarrollo de la función simbólica en el total de niños participantes en el pre-test.....	150
4.3 Tercera sección: evaluación pre-test en los grupos experimental y control.....	153
4.4 Cuarta sección evaluación post-test con los grupos experimental y control.....	167

CAPÍTULO V

5.1 Discusión.....	189
5.2 Conclusiones.....	202
5.3 Limitaciones de la investigación y sugerencias.....	204

REFERENCIAS.....	206
------------------	-----

ANEXOS.....	217
-------------	-----

APÉNDICES.....	305
----------------	-----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Periodización del desarrollo psicológico infantil.	42
Tabla 2	Periodización del desarrollo de acuerdo a la “crisis”.	42
Tabla 3	Planos de formación de las acciones mentales por etapas (Galperin, 1995a).	48
Tabla 4	Principales diferencias conceptuales entre la aproximación psicogenética y la aproximación histórico-cultural.	50
Tabla 5	Concepto de signo en las disciplinas; psicológica, semiótica, lingüística y pragmática.	57
Tabla 6	Características de los niños que conformaron la muestra de estudio en cuanto a género, edad y condiciones generales de su desarrollo.	99
Tabla 7	Escolaridad de los padres de los niños de ambos grupos de la muestra de estudios.	104
Tabla 8	Ocupación de los padres de los niños de los grupos experimental y control.	105
Tabla 9	Valores y parámetros de análisis para el plano materializado en la categoría función simbólica.	108
Tabla 10	Valores y parámetros de análisis para el plano materializado en la categoría nivel de ayuda.	109
Tabla 11	Valores y parámetros de análisis para el plano materializado en la categoría uso del medio simbólico en la actividad.	109
Tabla 12	Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano materializado en la categoría nivel de ejecución.	110
Tabla 13	Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano perceptivo concreto en la categoría función simbólica.	111
Tabla 14	Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano perceptivo concreto en la categoría nivel de ayuda.	112
Tabla 15	Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano perceptivo concreto en la categoría uso del medio simbólico.	113
Tabla 16	Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano perceptivo concreto en la categoría expresiones verbales.	114
Tabla 17	Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano perceptivo concreto en la categoría nivel de ejecución.	114
Tabla 18	Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano perceptivo esquematizado en la categoría función simbólica.	116
Tabla 19	Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano perceptivo esquematizado en la categoría función simbólica.	118
Tabla 20	Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano verbal en la categoría función simbólica.	120

Tabla 21	Síntesis de los planos de la acción y tareas del protocolo de evaluación de la función simbólica en la edad preescolar.	122
Tabla 22	Categorías y parámetros para el análisis de las sesiones grupales de juego de roles.	125
Tabla 23	Secuencia de los juegos realizados en el grupo experimental y número de sesiones requeridas para cada uno.	132
Tabla 24	Categorías de análisis de la función simbólica, tareas y parámetros con sus respectivas características de ejecución.	138
Tabla 25	Categorías de análisis para valorar el desarrollo de la función simbólica en los niños: Zona de desarrollo del niño, uso del medio simbólico y expresiones verbales.	142
Tabla 26	Tabla orientadora: categorías y parámetros de análisis por planos de desarrollo de la función simbólica, aplicados a las ejecuciones de los grupos experimental y control en el pre-test.	145
Tabla 27	Características generales de los niños en la evaluación piloto.	148
Tabla 28	Porcentajes de ejecución de los 57 niños del preescolar en cada uno de los planos del protocolo de evaluación del desarrollo de la función simbólica en el estudio piloto.	149
Tabla 29	Frecuencia absoluta, relativa y acumulada de las puntuaciones obtenidas por los 57 niños en sus ejecuciones en las tareas y planos de evaluación de la función simbólica en el pre-test.	152
Tabla 30	Medianas (Md) y medias del desempeño de los niños en las categorías de análisis de los planos de evaluación de la función simbólica en el pre-test, y resultados de U de Mann Whitney entre el grupo control (31 niños) y el grupo experimental (26 niños).	154
Tabla 31	Indicadores del desarrollo de la función simbólica en diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y control, sus correspondientes planos de evaluación y categorías de análisis.	155
Tabla 32	Ejemplos de ejecuciones de niños de los grupos experimental y control en el plano materializado, tareas uno y dos.	157
Tabla 33	Ejemplos de ejecuciones de niños de los grupos experimental y control en el plano materializado, tareas tres y cuatro, en la categoría uso del medio simbólico en la actividad por parte de los niños.	158
Tabla 34	Ejemplos de ejecuciones graficas de los niños de los grupos experimental y control en las tareas cinco y seis del plano perceptivo concreto, categoría función simbólica, parámetro: Dibujo no integrado con argumento guiado por el evaluador.	159

Tabla 35	Ejemplos del indicador expresiones verbales, en la tarea cinco del plano perceptivo concreto en el pre-test, ejecuciones con ventaja para el grupo control.	162
Tabla 36	Ejemplos de ejecuciones graficas de los niños de los grupos control y experimental en el plano perceptivo esquematizado, tareas siete y ocho en categoría uso del medio simbólico en la actividad grafica, ejecuciones con ventaja para el grupo control.	163
Tabla 37	Ejemplos del indicador uso del medio simbólico con ventaja para el grupo control en la tarea trece del plano verbal. Parámetros: Indiferencia al medio simbólico y manipulación del medio simbólico sin relación al objetivo de la tarea de evaluación.	164
Tabla 38	Ejemplos de ejecuciones gráficas de niños de los grupos control y experimental en el plano perceptivo concreto, categoría nivel de ejecución, grupos control y experimental.	166
Tabla 39	Concentrado sintético de indicadores del desarrollo de la función simbólica: Indicadores con puntajes distintos entre los grupos experimental y control en el pre-test.	168
Tabla 40	Medianas y medias de los efectos de la aplicación del programa de juego de roles en los grupos experimental (26 niños) y control (31 niños), y resultados de análisis comparativo Wilcoxon entre las ejecuciones de ambos grupos en el post-test.	169
Tabla 41	Medias y medianas del desempeño de los niños del grupo control (31 niños) y experimental (26 niños) en las tareas de evaluación del plano materializado en la evaluación de la función simbólica pre y post-test.	171
Tabla 42	Ejemplos de ejecuciones de niños de los grupos experimental y control en el plano materializado, tareas uno y dos, pre y post-test, en la categoría función simbólica.	171
Tabla 43	Medianas y medias del número de niños del grupo control (31 niños) y experimental (26 niños) en función a su desempeño en la categoría uso de medio simbólico en el plano perceptivo concreto, pre y post-test.	172
Tabla 44	Ejemplos de ejecuciones gráficas de niños de los grupos control y experimental en el plano perceptivo concreto, tarea cinco, categoría uso del medio simbólico.	173
Tabla 45	Ejemplos de ejecuciones gráficas de niños de los grupos control y experimental en la tarea cinco del plano perceptivo concreto en la categoría uso del medio simbólico en ambos grupos.	174
Tabla 46	Medianas y medias del número de niños del grupo control (31 niños) y experimental (26 niños) en función a su desempeño, categoría función simbólica, plano esquematizado, pre y post-test.	176

Tabla 47	Ejemplos de ejecuciones gráficas de niños del grupo control en el plano perceptivo esquematizado, tarea siete categoría función simbólica, pre y post-test.	176
Tabla 48	Ejemplos de ejecuciones gráficas de niños del grupo experimental en el plano perceptivo esquematizado, tarea siete, categoría función simbólica, pre y post-test.	177
Tabla 49	Número de niños del grupo control (31 niños) y experimental (26 niños) en función a su desempeño en la categoría función simbólica, en el plano verbal, pre y post-test.	179
Tabla 50	Ejemplos de desempeño de los niños del grupo control (31 niños) y experimental (26 niños) en la tarea 13, asumir el rol del personaje en el cuento, del plano verbal, pre y post-test.	180
Tabla 51	Resultados de los indicadores de análisis de la función simbólica donde los puntaje eran distintos en el pre-test y sus puntajes resultantes en la evaluación post-test.	181
Tabla 52	Medianas y medias del número de niños del grupo control (31 niños) y experimental (26 niños) en su desempeño en las categorías del parámetro nivel de ejecución del plano perceptivo concreto, pre y post-test.	182

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Nivel de escolaridad de los padres de los niños de ambos grupos.	104
Figura 2	Ocupación de los padres de los niños de ambos grupos.	105
Figura 3	Porcentajes de ejecución incorrecta, ejecución con ayuda y correcta, obtenidos por el total de participantes en la muestra de estudio (57 niños), en los cuatro planos de desarrollo de la función simbólica evaluados en el pre-test.	151
Figura 4	Porcentajes de ejecución obtenidos por el grupo control (31 niños) en cada uno de los planos de desarrollo de la función simbólica en el pre y post-test.	186
Figura 5	Porcentajes de ejecución obtenidos por el grupo experimental (26 niños) de acuerdo a los parámetros ejecución incorrecta, ejecución correcta con ayuda y ejecución en cada uno de los planos de desarrollo de la función simbólica en el pre y post-test.	187

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1	Ficha de identidad de los niños.	217
Anexo 2	Protocolo de la evaluación de la función simbólica.	218
Anexo 3	Bitácora de las sesiones de juego.	221
Anexo 4	Programa de actividades de juego de roles sociales (Solovieva y Quintanar, 2012).	248
Anexo 5	Organización de las sesiones por cada uno de los juegos realizados (Solovieva y Quintanar, 2012).	253
Anexo 6	Descripción cualitativa de los resultados de la evaluación del desarrollo de la función simbólica de los niños del grupo EXPERIMENTAL (28 niños) en el pre-test.	260
Anexo 7	Descripción cualitativa del desempeño de los niños según las categorías zona de desarrollo, el uso del medio simbólico por parte del niño en la actividad, expresiones verbales y nivel de ejecución del grupo EXPERIMENTAL (28 niños) en el pre-test.	267
Anexo 8	Descripción cualitativa de los resultados de la evaluación del desarrollo de la función simbólica de los niños del grupo EXPERIMENTAL (total 26 niños; 2 niñas no concluyeron el ciclo escolar) en el post-test.	270
Anexo 9	Descripción cualitativa del desempeño de los niños según las categorías zona de desarrollo, el uso del medio simbólico por parte del niño en la actividad, expresiones verbales y nivel de ejecución del grupo EXPERIMENTAL (total 26 niños; 2 niñas no concluyeron el ciclo escolar) en el post-test.	278
Anexo 10	Descripción cualitativa de los resultados de la evaluación del desarrollo de la función simbólica de los niños del grupo CONTROL (31 niños) en el pre-test.	281
Anexo 11	Descripción cualitativa del desempeño de los niños según las categorías zona de desarrollo, el uso del medio simbólico por parte del niño en la actividad, expresiones verbales y nivel de ejecución del grupo CONTROL (31 niños) en el pre-test.	289
Anexo 12	Descripción cualitativa de los resultados de la evaluación del desarrollo de la función simbólica de los 31 niños del grupo CONTROL (31 niños) en el post-test.	293
Anexo 13	Descripción cualitativa del desempeño de los niños según las categorías zona de desarrollo, el uso del medio simbólico por parte del niño en la actividad, expresiones verbales y nivel de ejecución del grupo CONTROL (31 niños) en el post-test.	301

ÍNDICE DE APÉNDICES

Apéndice 1	Juegos realizados, características y cambios en la actividad de juego de los niños del grupo experimental durante la aplicación del programa de juego de roles.	305
Apéndice 2	Tablas de medias y medianas de los puntajes obtenidos por los niños de los grupos experimental y control en cada uno de los planos de desarrollo de la función simbólica evaluados.	313

RESUMEN

El desarrollo de la función simbólica en la edad preescolar se refleja en la posibilidad del niño para dominar los signos y los símbolos, como instrumentos que modifican cualitativamente la vida psicológica del ser humano. Otro indicador de su desarrollo se encuentra en el análisis de sus etapas de adquisición: sustitución (de un objeto por otro en su ausencia), codificación (reflejar fenómenos en un alfabeto determinado) y la esquematización (representar objetos y fenómenos con modelos abstractos). Dada la importancia que dicha función desempeña en la actividad psíquica se formuló la siguiente pregunta ¿Qué efecto tiene la implementación de un programa de juego de roles en la formación de la función simbólica, en niños de edad preescolar? Para responder a esta se llevó a cabo una investigación en tres fases. En la primera se realizó un estudio piloto aplicando el instrumento de evaluación de la función simbólica (57 niños), que evalúa su desarrollo en los cuatro planos de las acciones mentales: materializado (acción del niño con objetos concretos que sustituyen a objetos reales), perceptivo concreto (acciones gráficas), perceptivo esquematizado (acciones perceptivas: dibujos de esquemas) y verbal (acción verbal externa); se obtuvieron los tiempos promedios de ejecución y las formas de ayuda requeridos por los menores para realizar las tareas: motivación verbal y repetición de consignas. En la segunda fase se realizó una evaluación pre-test aplicando el mismo instrumento a los grupos experimental (26 niños) y control (31 niños); posteriormente al primer grupo se le aplicó el programa de juego de roles durante 5 meses. En la tercera fase se realizó una evaluación post-test a ambos grupos. Se concluye que el programa de juego influyó estadísticamente en forma positiva en el desarrollo de la función simbólica, en las etapas de: sustitución, codificación y esquematización, en los niños del grupo experimental, principalmente en los planos materializado, perceptivo concreto y esquematizado, que en el plano verbal.

INTRODUCCIÓN

La edad preescolar constituye una de las etapas más importantes en el desarrollo cognitivo y psicológico del niño, por lo que la educación preescolar debe promover el desarrollo de las habilidades suficientes y necesarias para el ingreso a la escuela primaria. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), señala que el nivel preescolar tiene implicaciones positivas en lo social, económico y educativo a lo largo de toda la vida del niño.

El Observatorio Ciudadano de la Educación (OCDE, 2003) hace referencia a la necesidad de implementar adecuadas estrategias y métodos de enseñanza aprendizaje con el objeto de propiciar una educación de calidad en el nivel preescolar, plantea que, *“la educación temprana necesita tomar en cuenta tanto la mente distintiva como la forma individual de conceptuar de los niños pequeños y sus modos de aprender, por ejemplo, mediante el juego”* (2003: 51).

Dada la importancia de la edad preescolar, esta investigación se centra en estudiar la implementación de la actividad de juego como actividad que promueve el desarrollo psicológico del niño, en particular el desarrollo de la función simbólica, como una de las competencias de preparación del niño para sus estudios escolares, además de proveerle al niño un espacio de promoción hacia el desarrollo de sus habilidades comunicativas y de su personalidad, todo esto a partir de la teoría histórico-cultural.

Vigotsky (1996) define al desarrollo infantil como proceso continuo de automovimiento que se distingue por la permanente aparición y formación de lo nuevo no existente en estadios anteriores, a lo que llama neo-formaciones. El autor señala que el nuevo tipo de estructura de la personalidad, de la actividad y los cambios psíquicos y sociales que se producen en cada edad, se determinan por la relación del niño con su medio social durante el curso de su desarrollo en un período dado. Una de las neoformaciones de gran importancia en la edad preescolar es la función simbólica, implica la posibilidad de dominar signos y símbolos accesibles para el niño de acuerdo a su edad psicológica y medio sociocultural (Salmina, 1988).

Los tipos de actividad de símbolos y signos que se forman en la edad preescolar son: la sustitución, la codificación, la esquematización y la modelación (Salmina, 2000). Estos tipos de actividad son indispensables para llevar a cabo tareas escolares como el análisis de información, la abstracción, la lecto-escritura y la solución de problemas aritméticos.

Dentro de la literatura sobre el desarrollo psicológico infantil, la tendencia general hacia el estudio del desarrollo de la función simbólica en el niño, se encuentra principalmente en la teoría psicogenética de J. Piaget (1961) en su obra la ‘Formación del símbolo en el niño’ y en la teoría histórico-cultural del desarrollo de la psique humana en las ‘Obras escogidas’ de L. S. Vigotsky (1995a, 1996) y en la ‘Función Semiótica y el Desarrollo Intelectual’ de N. Salmina (2010), principalmente, los conceptos esenciales de estos autores y sus obras serán revisados en los capítulos correspondientes en esta investigación.

El enfoque histórico-cultural, con las contribuciones de otros investigadores, permite no sólo conocer el desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar (zona de desarrollo actual), sino que además provee los lineamientos teórico-metodológicos sobre los cuales se promueve el desarrollo de manera sistematizada (zona de desarrollo próximo). Entre los autores más representativos en este enfoque se encuentran: P. Ya. Galperin (1995a) con sus estudios sobre la ‘Formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos’, donde presenta la investigación de las habilidades para realizar mentalmente una determinada acción objetivada demostrando que, la formación de cualquier acción, conduce al mismo tiempo a la formación de la imagen de su objeto, el autor afirma que detrás de cada imagen (entre ellas el concepto) se encuentra una acción mental generalizada, abreviada y automatizada.

Otra obra de Galperin (1995b) de gran trascendencia teórica son sus escritos ‘Acerca del lenguaje interno’, comprendiendo al lenguaje interno como un proceso verbal oculto que no puede ser revelado ni por la introspección ni por el registro de los órganos motores del habla, sino que se caracteriza por una estructura interna nueva, esto es, por la relación directa del aspecto sonoro de la palabra con su significado y por el flujo automático durante el cual el proceso propiamente verbal queda fuera de los límites de la conciencia,

conservándose en ésta última solamente sus distintos componentes en cuyo fondo están los significados aparentemente liberados del lenguaje, es decir, en forma de pensamiento puro.

Otro autor representativo del enfoque histórico-cultural es D. B. Elkonin (1980) con sus aportaciones sobre la ‘Psicología del Juego’, obra en la que presenta diversos estudios experimentales sobre el desarrollo del juego protagonizado en niños de uno a tres años de edad y con niños sordos y ciegos, dicha obra nos da a conocer la formulación de una teoría general del juego, donde la unidad fundamental del juego es el “juego protagonizado” característico de los niños de la edad preescolar, juego social, cooperativo, de reconstitución de los papeles y las interacciones de los adultos.

A. Liublinskaia (1971) es otro investigador de gran relevancia, en su obra ‘Desarrollo psíquico del niño’, presenta la sistematización de datos experimentales sobre el desarrollo psicológico del niño y las prácticas pedagógicas, de manera especial enfoca sus investigaciones a la edad preescolar argumentando que los cambios más significativos en la psique del niño se dan entre los 2 y los 7 años de edad. La autora parte del principio básico del desarrollo de la psique, esto es, la psique surge por la influencia directa del mundo externo, a través de los órganos de los sentidos sobre el cerebro del individuo hallando su expresión en diversos procesos cognoscitivos, así como en los rasgos y estados del individuo.

Por su parte, M. I. Lisina (2010) con el estudio de ‘Los problemas y objetivos del estudio de la comunicación de los preescolares con sus coetáneos’, comprobó que durante los primeros siete años de vida en los niños surgen de manera gradual cuatro formas de comunicación: situacional personal, situacional práctico, no situacional cognoscitivo y no situacional personal. La autora señala que el estudio de la comunicación en el sistema de otras actividades del niño abrió la posibilidad de comprender su papel en el desarrollo psíquico general.

Los estudios de L. A. Venguer (2010) sobre la formación de las capacidades cognitivas en la edad preescolar, constituyen otra de las aportaciones del enfoque histórico cultural,

los resultados de dichos estudios muestran que en la edad preescolar se da la formación gradual de las capacidades de algunas formas de la cognición mediatizada, lo cual se relaciona con el desarrollo de las capacidades cognitivas humanas. El autor resalta la necesidad de considerar el desarrollo de las capacidades cognitivas generales en calidad del problema básico de la crianza intelectual en la edad preescolar.

V. Davidov (1988) con su obra ‘La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico’, obra estructurada sobre la comprensión de la enseñanza desarrollante bajo un enfoque metodológico unitario, denominado así por él mismo. Se abordan problemas de psicología general, evolutiva y pedagógica; se refiere que la enseñanza y la educación son factores absolutamente indispensables del desarrollo de las capacidades infantiles, por lo que se habla de la enseñanza y la educación desarrollantes. El autor señala que la enseñanza escolar debe estar orientada a desarrollar en los niños el pensamiento teórico, con sus tipos específicos de generalización y de abstracción, sus procedimientos de formación de los conceptos y de operación con ellos, proceso encaminado hacia el desarrollo de un pensamiento teórico, cuya esencia consiste en un procedimiento especial donde el hombre enfoca la comprensión de todas las cosas y los acontecimientos por vía del análisis de las condiciones de su origen y desarrollo, de manera que cuando los escolares estudian los acontecimientos desde este punto de vista, comienzan a pensar teóricamente.

Entre los trabajos contemporáneos sobre esta línea se encuentran los de N. Talizina con las obras ‘Psicología de la Enseñanza’ (1988), el ‘Manual de Psicología Pedagógica’ (2000) y ‘La Teoría de la Actividad Aplicada a la Enseñanza’ (2009). Talizina expone las ideas de la psicología pedagógica desarrolladas a partir de las propuestas del desarrollo psicológico de Vigotsky, de manera particular en la segunda obra citada de la autora se señala que, desde el punto de vista psicológico, el estudio sobre el desarrollo del niño en la edad preescolar se propone preparar al niño para su ingreso a la escuela estimulando las neoformaciones que garantizarán el desarrollo de las competencias que, a su vez, condicionarán su éxito escolar. En la tercera obra mencionada, Talizina (2009) aclara la importancia del proceso de enseñanza-aprendizaje como una actividad organizada productiva y creativa por parte del maestro y del alumno, además, la autora muestra las

maneras de formación paulatina de los conceptos teóricos en la escuela primaria. Las tres obras constituyen parte esencial del sustento teórico de la presente investigación, por lo que se profundizará en sus planteamientos teóricos en el curso de la misma.

Trabajos contemporáneos como la obra ‘Métodos de Corrección Neuropsicológica Infantil, Una Aproximación Histórico-Cultural’ de Y. Solovieva y L. Quintanar (2006), muestra estudios dedicados a los métodos para el desarrollo y la corrección de las funciones psíquicas superiores en niños preescolares mayores y alumnos de la escuela primaria. Constituye un concentrado de programas y métodos concretos para el desarrollo de los procesos cognitivos en niños que se encuentran en riesgo de acuerdo a su desarrollo psicológico, los programas para los casos clínicos que contiene la obra se sustentan en la teoría histórico-cultural de la formación de los procesos psíquicos. Dicha obra constituye una de las más contemporáneas muestras de aplicación del enfoque histórico-cultural en el campo de la psicología, psicopedagogía y neuropsicología.

Los estudios sobre ‘El Desarrollo Intelectual y su Evaluación’ (Solovieva, 2004), presentan una revisión de las posturas teóricas que estudian el problema del intelecto humano, su naturaleza, su desarrollo y su evaluación. Se presentan particularmente las bases teóricas de la comprensión del intelecto dentro de la escuela histórico-cultural y de la teoría de la actividad y, se exponen los resultados obtenidos en un estudio con población mexicana perteneciente a diferentes niveles socioculturales. Se señala que el diagnóstico del desarrollo intelectual sólo es posible a través de la organización de la actividad conjunta entre el niño y el adulto, en la cual el concepto de base orientadora de la acción, adquiere un significado fundamental. Los datos experimentales muestran que los niveles de ayuda que necesitan los niños durante el trabajo con la base orientadora de la acción, varían de un grupo sociocultural a otro, lo cual constituye un criterio de diferenciación del desarrollo intelectual en niños con diferentes condiciones de vida.

Otra de las aportaciones sustanciales desde el enfoque histórico-cultural es la de Barbara Rogoff (1989), sus estudios y obras sobre la influencia del contexto en el desarrollo cognitivo inducen a descubrir en el comportamiento habitual de los niños momentos clave que explican el curso de su desarrollo. Los estudios transculturales, las

relaciones del niño con los iguales o con el adulto y las estrategias cognitivas que intervienen en tareas de memoria o en situaciones de aprendizaje, son los principales ejes temáticos en torno a los que se agrupan sus investigaciones. Algunos de sus trabajos son ‘Adults and peer as agents of socialization’ (1981), aquí presenta resultados de un estudio en Guatemala aceptando que el conocimiento se desarrolla en relación con un dominio determinado y dentro de una cultura específica. Otro de trabajo es ‘Integrating context and cognitive development’ (1982), donde analiza principalmente las relaciones entre la cultura, el pensamiento y la conducta, Rogoff comprende que lo esencial en el contexto son las relaciones entre las cosas, las cuales hacen que todo tenga sentido. ‘Aprendices del pensamiento cognitivo’ (1990), constituye otra obra esencial en la que expone las condiciones y características del desarrollo cognitivo en el contexto sociocultural, lo individual y el contexto sociocultural, los procesos de participación guiada y el desarrollo cognitivo a través de la interacción con los adultos y con los iguales.

‘Escritos sobre Arte y Educación Creativa de Lev S. Vigotsky’ de P. del Río y A. Álvarez (2007), contienen una selección de trabajos sobre las aportaciones más relevantes de Vigotsky al arte y la creatividad desde el punto de vista evolutivo y educativo en la infancia y adolescencia, así como, reflexiones teóricas sobre el desarrollo perceptivo, artístico, el juego y el drama. Los autores señalan que, con la emergencia de la cultura mediática y la aceleración de las transformaciones culturales a lo largo de la historia, se han producido grandes cambios en el imaginario histórico. Por tanto, si las tesis de Vigotsky sobre la construcción de la conciencia y la organización psicológica del sentido son ciertas, entonces los cambios deben de tener una repercusión no trivial en el desarrollo de las funciones directivas: el desarrollo emocional y moral, de las funciones voluntarias para decidir, ejecutar y controlar el propio futuro. El autor refiere que los escritos de Vigotsky constituyen un imperativo más a favor de la recuperación del papel de la “cultura del sentido”.

El paradigma histórico-cultural del desarrollo se relaciona con la teoría de la actividad humana iniciada por A. N. Leontiev, principalmente en su obra ‘Actividad, conciencia y personalidad’ (1984), donde explica el modo en el que el desarrollo de la propia actividad

del hombre, de sus motivos y recursos, transforma sus necesidades y crea otras nuevas, conllevando hacia su modificación jerárquica. La teoría de la actividad ha sido desarrollada por Galperin (1987) y N. Talizina (1988), dicha teoría plantea que entre la realidad externa y la conciencia del hombre se encuentra la actividad práctica, por lo que, la verdadera fuente del desarrollo infantil es la adquisición de la cultura durante la ejecución de diferentes tipos de actividades. Los estudios realizados a partir de esta teoría muestran que la actividad que conduce al desarrollo psicológico en la edad preescolar, es el juego temático de roles, el cual le permite al niño dirigirse a un motivo consciente, asimilar la experiencia cultural e introducirse en la vida de los adultos (Vigotsky, 1996; Elkonin, 1980), permite además, conformar la plataforma indispensable para la formación de la personalidad del niño en esta edad (Liublinskaia, 1971; Leontiev, 2010). El juego es la actividad que garantiza que en el niño desarrolle el comportamiento mediatizado, o sea, la posibilidad de utilizar signos y símbolos como medios de organización externa e interna de la propia actividad, así por ejemplo, el pensamiento se mediatiza por el lenguaje (Solovieva, Quintanar y Flores, 2002).

La evaluación de la presencia de la función simbólica como neo-formación de edad preescolar y la implementación de la actividad organizada y sistematizada de juego, constituyen los propósitos fundamentales de esta investigación, se trata de contribuir con la propuesta de un método alternativo de trabajo al ámbito psicopedagógico que garantice tanto el desarrollo psicológico como la preparación del niño para la escuela, todo con el fin de investigar aquellos métodos que pueden garantizar que los niños reciban una educación de calidad en esta etapa de su desarrollo.

CAPÍTULO I

1.1 Antecedentes.

Conocer las condiciones actuales de la educación preescolar en México implica el primer paso hacia la búsqueda de las vías más adecuadas para la implementación de las estrategias y métodos de enseñanza que contribuyan hacia la meta de proporcionar una educación de calidad, por parte del sistema educativo mexicano.

En primera instancia, el Fondo Nacional de Naciones Unidas para la Infancia o UNICEF, por sus siglas en inglés, reporta que en las últimas décadas se han alcanzado importantes logros relacionados al tema de la educación en México. Los principales logros se observan en cuanto al tema de cobertura sobre todo para el nivel de educación primaria. Sin embargo, también se reporta que aún existe el reto de cobertura para los niveles de preescolar y secundaria. Un antecedente importante como solución a la problemática de cobertura para el nivel de educación preescolar, tiene que ver con la reforma constitucional referida en los artículos 3º y 31 (*Diario Oficial de la Federación*, 12/11/2002), donde se estableció la obligatoriedad de que los niños desde los 3 años de edad asistieran al preescolar, señalando los siguientes plazos: tercer año de preescolar desde el ciclo 2004-2005, segundo año desde 2005-2006 y primer año desde 2008-2009.

Dados los resultados de la reforma constitucional, el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE, 2007), ha argumentado que dicha reforma fue respaldada y motivada por los diputados y senadores del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) no con el fin de lograr un propósito justo en lo pedagógico, sino más bien, ocultando intenciones e intereses laborales y políticos.

El propósito de mejorar el nivel pedagógico del preescolar, se motiva por el hecho de que es en este nivel educativo donde se pueden propiciar las condiciones y experiencias necesarias que contribuyan al desarrollo y aprendizaje de los niños. Sin embargo, el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE, 2007), en su publicación “¿hacia dónde va la educación preescolar?”, señala que no será posible cumplir con lo establecido en la

reforma constitucional referida debido a serios problemas de inequidad en la distribución del servicio y a la calidad en su operación.

La determinación de brindar atención y educación a los niños durante sus primeros años de vida, se ha visto impulsada por acuerdos internacionales promovidos en algunos casos por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Dicho organismo señala que la educación hasta el nivel preescolar tiene implicaciones positivas en lo social, económico y educativo a lo largo de toda la vida del niño, compensando situaciones de desventaja que pudieran presentar durante su desarrollo.

No obstante, pese a que el sistema educativo mexicano presenta mejoras paulatinas desde el ciclo escolar 2000-2001 hasta el 2007-2008, el avance no es el óptimo para el nivel preescolar.

Por su parte el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación) en su informe anual 2008, retoma la importancia de las etapas tempranas de la vida del niño, en especial en un país con diversas desigualdades sociales como lo es México, enfatiza en la importancia de una política que ofrezca servicios educativos de calidad lo más tempranamente posible con el fin de que los niños lleguen a la primaria con las competencias necesarias, principalmente para aprender a leer. Las conclusiones del informe resaltan la necesidad de una mejor atención en los planteles de educación preescolar, trabajo en grupos reducidos, educadoras preparadas y un tiempo de estancia en el salón de clases con duración mayor a la de tres horas en comparación a lo que se contempla en el modelo uniforme vigente.

Según los datos del INEE (2008), las tendencias de la calidad educativa en México para el nivel preescolar revelan que, a pesar de que las intenciones de los legisladores para promover la obligatoriedad de la educación preescolar sean buenas, las dimensiones del reto a enfrentar en la educación conllevan a mantener las desigualdades ya existentes en cuanto a la calidad educativa. El informe deja ver nuevos desafíos para atender la expansión del nivel preescolar con una oferta educativa de calidad que garantice tanto el éxito escolar del niño como su desarrollo psicológico.

Por tanto, resulta de gran trascendencia que los programas y métodos de enseñanza del nivel preescolar se relacionen con una teoría sólida de la enseñanza y el aprendizaje que provean a los niños de las condiciones en las que logren formar las competencias necesarias para su ingreso a la primaria, además de estimular su desarrollo psicológico, garantizando con ello el éxito en sus estudios escolares. De aquí se desprende la necesidad de implementar nuevos métodos de trabajo dirigidos a tales fines. La idea es apoyada por algunos investigadores refiriendo que, los métodos de enseñanza deben contemplar la preparación del niño para sus estudios de primaria, además de estimular su desarrollo psicológico (Solovieva y Quintanar, 2010).

Por otra parte, desde el punto de vista psicológico, la etapa preescolar es una de las más importantes en el desarrollo del niño, es en esta etapa donde se conforman los elementos esenciales de la psique como preparación del niño para los estudios escolares, como la actividad voluntaria, la imaginación, la regulación del comportamiento a través del lenguaje, la personalidad, la reflexión y la orientación general hacia las relaciones humanas (Salmina y Filimonova, 2001). Considerando la importancia de esta etapa de la vida, algunos investigadores han dirigido sus trabajos al estudio de los elementos psicológicos de manera específica, entre ellos se encuentra el estudio del pensamiento reflexivo, el cual asegura la participación activa, creativa y responsable de los niños, por ejemplo para la solución de problemas (González-Moreno, 2008).

Estudios realizados en población preescolar con niños de jardines urbanos oficiales, urbanos privados y rurales del Estado de Puebla, muestran la ausencia de una preparación completa para su ingreso a la escuela en estas poblaciones, incluso en la población de niños que asiste a jardines urbanos privados (Lázaro, 2001; Rueda 2001). Una de las áreas del desarrollo infantil, que evidenció una pobre ejecución, fue la esfera de la actividad voluntaria. El desarrollo suficiente del comportamiento voluntario es indispensable para llevar a cabo la actividad de estudio.

Otro estudio, muestra que los niños de tercer grado de preescolar presentan serias dificultades para realizar tareas de correspondencia, igualación de conjuntos y seriación, todas ellas relacionadas con el área de las habilidades matemáticas. En el estudio se

concluye que, los niños en su mayoría, no alcanzan un nivel suficiente de desarrollo de las habilidades matemáticas previas para su ingreso a la escuela primaria, lo cual puede condicionar la presencia de problemas en el aprendizaje de las matemáticas en la escuela primaria (Hernández, 2004). También se ha reportado que los niños de edad preescolar provenientes de una población de clase media, no cuentan con una suficiente formación de la actividad voluntaria, la función simbólica, la reflexión, las habilidades matemáticas previas, el desarrollo del pensamiento complejo y la imaginación, por lo que se plantea la necesidad de implementar programas formales para estimular la formación de dichos aspectos en la educación preescolar (García, 2005).

Se reafirma la importancia de la etapa de educación preescolar en el desarrollo del niño. En esta etapa surgen las formaciones psicológicas nuevas que inducirán al niño a experimentar cambios en su desarrollo cognitivo, en su personalidad y en el tipo de sus relaciones sociales. Una de las formaciones nuevas que se espera se encuentren completamente desarrolladas al finalizar la edad preescolar es la función simbólica, que se refiere a la capacidad del niño para representar objetos ausentes a través del uso de símbolos y signos (Salmina y Filimonova, 2001). Los signos y símbolos son instrumentos que modifican cualitativamente a la vida psicológica del ser humano, es decir, son aquellos con los cuales el ser humano modifica su propia vida psíquica interna y no solamente al medio ambiente (Vigotsky, 1996).

Por tanto, al promover el desarrollo de la función simbólica se contribuye al desarrollo de otras funciones psicológicas como la actividad verbal, la lectura, la escritura, el desarrollo del pensamiento conceptual y el pensamiento matemático elemental, la formación y consolidación de dichas funciones son indispensables para la actividad escolar (Salmina y Filimonova, 2001).

El pedagogo y/o el maestro deben estimular el desarrollo de la función simbólica y de las habilidades mínimas necesarias para el aprendizaje escolar a través de los medios correspondientes dentro de una actividad específica, por lo que la confección de los programas escolares no sólo implica la selección del contenido, sino también la comprensión de la naturaleza de la relación entre el desarrollo psíquico de los alumnos y

el contenido de los conocimientos y aptitudes asimilados (Davidov, 1988). La generación de nuevas propuestas de trabajo pedagógico pueden contribuir hacia la solución del problema relacionado con la calidad educativa que demanda el sistema educativo nacional, los alumnos de edad preescolar tienen el derecho de recibir una educación que les provea de las competencias necesarias de preparación y éxito en sus estudios escolares.

Hace tiempo que el Observatorio Ciudadano de la Educación (OCE) ha planteado que *“la educación temprana necesita tomar en cuenta tanto la mente distintiva como la forma individual de conceptuar de los niños pequeños y sus modos de aprender, por ejemplo, mediante el juego”* (2003: 51). Estas posiciones referidas por el OCE coinciden con las propuestas de los seguidores de la propuesta histórico-cultural, donde se plantea que el tipo de actividad que puede promover el desarrollo psicológico y el aprendizaje del niño, es el juego temático de roles sociales, que contribuye tanto a la promoción del desarrollo de la personalidad del niño como a su preparación para la escuela.

Vigotsky (2005) señala que entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y la pedagogía figura la capacidad creadora en los niños, la del fomento de esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y de la madurez del niño, y agrega que, ya desde la infancia temprana se encuentran procesos creadores que se aprecian sobre todo en los juegos de los niños. Por tanto, desde el punto de vista pedagógico, resulta imprescindible ampliar la experiencia del niño con el fin de proporcionarle bases sólidas para promover su desarrollo, su personalidad y la actividad de su imaginación.

Los trabajos sistematizados existentes sobre la implementación del juego temático de roles como medio de desarrollo y aprendizaje en nuestro país son escasos. Uno de los trabajos fue el realizado por García (2005), quién implementó de manera exitosa la actividad de juego y el análisis de cuentos para la formación de la actividad voluntaria, la reflexión y la personalidad en niños de edad preescolar provenientes de una población de clase media de la ciudad de Puebla, las conclusiones del estudio confirman que la actividad de juego y el análisis de cuentos promueven el desarrollo psicológico del niño. Otro trabajo de investigación muy importante es el realizado por Salmina y Filimonova

(2001) en Moscú, quienes muestran como la implementación de diversos tipos de juego, logra influir de manera positiva en la formación y corrección de la actividad voluntaria, esto es, en la habilidad del niño para conducirse en correspondencia con las exigencias de una situación determinada. El estudio más reciente realizado en Colombia por González-Moreno (2008) evidencia cómo el uso del juego de roles logró la formación del pensamiento reflexivo en niños preescolares en edad de transición, como elemento de preparación para acceder al aprendizaje escolar.

Todos estos datos refuerzan la propuesta de Zaporozhets (1987), uno de los representantes de la propuesta histórico-cultural, quien refiere que la esfera psicológica y la actividad que desempeña el niño constituyen una unidad inseparable. Los antecedentes presentados nos motivan al propósito de implementar la actividad de juego organizado y sistematizado hacia la promoción del desarrollo del niño preescolar y hacia su preparación para la escuela.

1.2 Justificación.

En general, los resultados reportados por el último informe del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en el 2008, enfatizan en un avance de cobertura neta, de aprobación y de permanencia principalmente en la primaria así como en los dos últimos años de preescolar donde la cobertura es casi plena, caso contrario al nivel secundaria, donde el abandono es todavía importante. En cuanto a los resultados sobre el nivel de aprendizaje escolar no se reportan avances significativos argumentando que las mediciones hechas en 1970 y hasta principios del siglo XXI, no reunían las condiciones técnicas necesarias para comparar los resultados. Sólo recientemente el INEE reitera los hallazgos relacionados a las diferencias existentes entre los resultados del aprendizaje que en promedio obtienen los alumnos de diferentes servicios educativos (escuelas privadas, de gobierno e indígenas), se confirma que las diferencias se asocian estrechamente con el nivel socioeconómico y cultural de los alumnos identificándose brechas cognitivas entre los servicios educativos, dichas brechas se van ampliando a lo largo del trayecto escolar también en dependencia del nivel socioeconómico y cultural de los padres.

Es así como la premisa del desarrollo psicológico de la psique desde la perspectiva histórico-cultural cobra importancia, dicha premisa plantea que el desarrollo de las funciones psicológicas superiores en el niño, que propician y sustentan el aprendizaje escolar, son formas complejas de actividad psíquica, producto de la influencia del medio social y de la interacción con el adulto (Vigotsky, 1995a). Si bien los resultados del aprendizaje escolar reportados por el INEE (2008) son producto de la confluencia de diversos factores relacionados con la educación, la escuela de manera esencial puede contribuir a la compensación de dichas discrepancias dentro del salón de clases a través de la implementación de adecuados métodos y estrategias de enseñanza que promuevan y estimulen no sólo el aprendizaje escolar, sino el desarrollo psicológico y cognitivo, principalmente para los niños de familias rurales, suburbanas y/o urbanas de escasos recursos que no pueden beneficiarse de otro tipo de sistemas educativos y/o de otras actividades extraescolares.

No es suficiente que los niños en las instituciones de educación preescolar se dediquen a llenar planas, que aprendan a repetir frases, versos o canciones infantiles, que aprendan a leer algunas palabras, que aprendan a escribir su nombre, la fecha corriente del día, o bien, escribir algunas palabras o frases indicadas por la educadora. La educación preescolar debe contemplar la manera de formar los elementos o habilidades psicológicas de preparación de los menores para su ingreso a la escuela primaria, habilidades que sustentan cualquier tipo de aprendizaje (Salmina, 2010; Talizina, 2000; Llubinskaia, 1971), entre ellas se encuentra la función simbólica, la cual permitirá que el menor use y domine los signos y símbolos de acuerdo a su edad y entorno social, aspecto que puede contribuir hacia la asimilación de un sistema de signos y símbolos más complejos durante el curso de su educación formal, como la escritura y las matemáticas.

Es evidente la necesidad de llevar a cabo investigaciones en el área educativa dirigidos no sólo a observar y registrar las condiciones del trabajo psicopedagógico con los niños en la escuela y/o caracterizar las carencias en infraestructura y cobertura en el preescolar, sino también investigaciones que conlleven a la implementación de nuevos métodos y estrategias de trabajo con contenidos dirigidos a promover el aprendizaje y, de manera especial el desarrollo psicológico infantil, lo que influirá positivamente en la preparación

de los niños para sus estudios de primaria y su éxito escolar. La presente investigación pretende aportar conocimientos que contribuyan a la implementación de métodos y estrategias de trabajo dirigidos a tales fines.

El propósito de implementar un programa de juego se basa en las propuestas sobre el desarrollo infantil de la escuela histórico cultural, donde se plantea que el juego conforma la plataforma indispensable para el desarrollo de la personalidad del niño, la consolidación de los procesos involuntarios, la preparación de los procesos voluntarios, la reflexión y la formación de los intereses del niño, todo esto a través del método formativo propuesto en la psicología histórico cultural (Vygotski, 1995a; Galperin, 1995a; Talizina, 2000).

La investigación sobre la eficacia de los métodos psicopedagógicos es necesaria en nuestro sistema educativo. No es suficiente enfrentar el problema de fracaso escolar solo con la investigación dedicada a las políticas educativas relacionadas al estudio de la cobertura, infraestructura y la conformación curricular sobre las “competencias” que los niños deben adquirir en la edad preescolar, sin proponer un método claro de cómo lograrlo.

Los resultados de la investigación darán a conocer las características del desarrollo de la función simbólica en la edad preescolar, lo cual representa una de sus aportaciones al ámbito educativo: la integración de estudios de corte psicológico a la educación, dado que las habilidades psicológicas del niño son las que soportan la actividad de aprendizaje. La novedad no estriba en el tipo de actividad que se propone, sino de manera esencial en la metodología en la que se sustenta, esto es, considerar una metodología del aprendizaje desde un enfoque sistémico.

Los hallazgos de esta investigación aportan al conocimiento de hasta qué punto se puede contribuir hacia la reducción de las brechas cognitivas, en el desarrollo y en el aprendizaje de los niños, desde el salón de clases con el apoyo y dirección del maestro, abonando incluso hacia aquellas investigaciones dedicadas a la educación para la diversidad. Los

hallazgos tendrán implicaciones teóricas, metodológicas, psicológicas, pedagógicas y escolares sumamente relevantes para el campo educativo y áreas afines.

1.3 Problema de investigación.

Se han reportado mejoras en la calidad y competitividad en la educación preescolar, hechos que se ven favorecidos por otros elementos tales como las condiciones demográficas, sociales, económicas, culturales así como a factores propios de la escuela (infraestructura, recursos materiales y tecnológicos) donde se imparten las clases (INEE, 2008). No obstante, el informe reciente del estudio de *“La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje”*, revela que aún se muestran desigualdades y deficiencias en infraestructura, enseñanza y en la impartición de una educación de calidad (INEE, 2010).

Pese a que los métodos de enseñanza de la educación preescolar se apoyan en un modelo de desarrollo psicológico infantil (programa de educación preescolar, 2004), los resultados sobre rendimiento educativo aún dejan ver la necesidad de implementar otros métodos y estrategias de trabajo en el aula, de manera particular, implementar aquellos que permitan estimular determinados procesos psicológicos, entre ellos la función simbólica, sobre los cuales se cimienta el aprendizaje escolar complejo, como la lecto-escritura y las matemáticas en la escuela primaria. Es necesario preparar al niño en el dominio del uso de signos y símbolos, antes de su ingreso a la escuela, no es suficiente que aprenda a leer, a escribir y a contar en el preescolar como habilidades de preparación, sino además, los niños deben estar preparados de acuerdo a las características que reflejan las particularidades de su psique en general, las cuales constituyen las nuevas formaciones psicológicas que surgieron en la actividad lúdica.

Los métodos de enseñanza deben estimular y formar adecuadamente las capacidades y competencias necesarias que los preescolares requieren como preparación para sus estudios de nivel primaria, no es suficiente que los niños aprendan desde el nivel preescolar a leer y a escribir, sino que además desde el punto de vista psicológico desarrollen funciones psicológicas básicas como atención y memoria (Salmina y Filimonova, 2001). Así por ejemplo, el insuficiente desarrollo de la memoria visual se

relaciona con la dificultad para representar gráficamente una letra o una secuencia de ellas de manera correcta. A partir del conocimiento de las características y condiciones del desarrollo psicológico en la edad preescolar, es posible anticipar y explicar, el tipo de dificultades que los niños pueden presentar en la adquisición de los hábitos escolares complejos. En la etapa preescolar se forman las habilidades matemáticas previas, según investigaciones realizadas sobre esta área (Hernández, 2004). Las formaciones psicológicas que garantizan el éxito escolar en el aprendizaje de las matemáticas son la reflexión, la imaginación, la actividad voluntaria y, de manera especial, la función simbólica que garantiza el desarrollo del pensamiento conceptual y el pensamiento matemático elemental (Liublinskaia, 1971; Salmina, 2010; Talizina, 2000).

El sistema educativo nacional debe orientar sus esfuerzos hacia la mejora de los resultados en cuanto a rendimiento escolar en todos los niveles educativos. Es evidente la necesidad de implementar nuevas propuestas de trabajo psicopedagógico que contribuyan al logro de las competencias escolares básicas en la edad preescolar como indicador pronóstico del éxito escolar. Para tales fines, también es necesario conocer las características del desarrollo psicológico del niño mexicano en esta edad y, a partir de ello, adecuar las tareas específicas que promoverán el desarrollo de la función simbólica. A partir de la investigación generada dentro de los mismos ámbitos educativos, se pueden obtener las propuestas de trabajo psicopedagógico adecuadas para nuestra población escolar. En este contexto de discusión nos interesa plantearnos la siguiente pregunta de investigación.

1.4 Pregunta de investigación

¿Cuál es el efecto de la aplicación de un programa sistematizado de juego de roles en la formación de la función simbólica, a partir de las características identificadas antes y después de la aplicación del programa, en un grupo de niños de tercer grado de preescolar de procedencia suburbana?

1.5 Objetivos

1.5.1 General

Conocer el efecto de la aplicación de un programa sistematizado de juego de roles en la formación de la función simbólica, a partir de las características identificadas antes y después de la aplicación del programa, en un grupo de niños de tercer grado de preescolar.

1.5.2 Particulares

- 1) Evaluar las características del desarrollo de la función simbólica que poseen dos grupos (experimental y control) de niños de tercer grado de preescolar público de procedencia sub-urbana antes de participar en un programa de juego de roles.
- 2) Diseñar un programa de juego de roles desde el enfoque histórico-cultural, basado en el modelo de desarrollo psicológico infantil propuesto por Vygotski (1995a, 1996) y Elkonin (1980).
- 3) Aplicar el programa de juego de roles a los niños de tercer grado de preescolar público de procedencia sub-urbana que conformarán el grupo experimental.
- 4) Evaluar las características del desarrollo psicológico y de la función simbólica que poseen los niños que conforman el grupo experimental, después de participar en un programa de juego de roles.

1.6 Hipótesis de investigación.

Hi En el grupo de niños de tercer grado de preescolar público de procedencia sub-urbana, la implementación de un programa sistematizado de juego de roles favorece el desarrollo de la función simbólica, condicionando la presencia de mayor cantidad de ejecuciones correctas en las tareas de evaluación de dicha función en el post-test.

1.7 Hipótesis nula.

Ho En el grupo de niños de tercer grado de preescolar público de procedencia sub-urbana, la implementación de un programa sistematizado de juego de roles no favorece el desarrollo de la función simbólica, lo que condiciona la presencia de menor cantidad de ejecuciones correctas en las tareas de evaluación de dicha función en el post-test.

CAPÍTULO II

2.1 Estudio de la función simbólica en la infancia.

En la literatura acerca del desarrollo psicológico infantil encontramos que la tendencia general hacia el estudio del desarrollo de la función simbólica en el niño se encuentra principalmente en la teoría psicogenética de J. Piaget (1961) principalmente con su obra la ‘Formación del símbolo en el niño’, donde se resalta la importancia de la función simbólica en sí misma, en lo que tiene de mecanismo común a los diferentes sistemas de representaciones y como mecanismo individual cuya existencia previa es necesaria para hacer posible las interacciones del pensamiento entre los individuos y la adquisición de las significaciones colectivas.

En la psicología evolutiva, desde una perspectiva cognitiva, Judy S. DeLoache (1992), ha publicado diversas obras sobre el estudio del desarrollo cognitivo, desarrollo de la memoria y el estudio de problemas en el desarrollo infantil, entre ellas ‘Current readings in child development’. De manera especial ha investigado sobre el estudio de la capacidad del niño para comprender y utilizar representaciones simbólicas ‘Early understanding and use of symbols’ (1995b). DeLoache señala que la función representacional de los símbolos, desde los icónicos, en apariencia más simples, implica un desafío cognitivo complejo para los niños pequeños. Los símbolos son aquellas entidades que alguien propone para representar una cosa a partir de algo diferente, por tanto, cualquier objeto o cosa puede convertirse en un símbolo o un referente, no obstante, la relación símbolo-referente es intrínsecamente abstracta. Propone dos conceptos fundamentales para el estudio del desarrollo de la función simbólica, el *insight representacional* y la *hipótesis de la representación dual*. El primer concepto se refiere al conocimiento implícito o explícito de que un símbolo y su referente están relacionados, los estudios experimentales revelan que los niños a los 3 años de edad son capaces de reconocer una relación simbólica. El segundo concepto se refiere a la situación en la que el niño ve a un objeto concreto atractivo en sí mismo lo que le impide ver a través de él a su referente, esto se observa principalmente en los niños menores a 3 años de edad. La autora concluye que para comprender el objeto simbólico es necesario cierto nivel de

flexibilidad cognitiva que permita a los niños mantener dos representaciones mentales activas al mismo tiempo y establecer relaciones entre una y otra.

Las aportaciones de la perspectiva cognitiva revelan el proceso evolutivo en el cual los niños llegan a la detección y comprensión de una relación simbólica, por lo que los trabajos de investigación versan sobre los factores que influyen en la formación temprana de la comprensión de símbolos en el niño, más no en la forma de estimular el curso de formación de la comprensión de los símbolos.

La segunda perspectiva teórica que ha dedicado sus investigaciones hacia el desarrollo de la función simbólica es la histórico-cultural, principalmente con las ‘Obras escogidas’ de L. S. Vigotsky (1995a, 1996) y con las aportaciones de N. Salmina sobre la ‘Función Semiótica y el Desarrollo Intelectual’ (2010), perspectiva teórica sobre la cual se fundamenta la presente investigación.

No obstante, antes de presentar los conceptos y planteamientos teóricos del enfoque histórico-cultural, se presentarán los supuestos principales sobre el desarrollo psicológico del niño y sobre el desarrollo de la función simbólica a partir de la teoría psicogenética de J. Piaget (1984, 1975), por ser el primer autor que hace referencia a la “representación” y “sustitución” ante la ausencia de algo y, por representar una de las teorías de mayor influencia al campo de la psicología infantil y de la educación.

2.2 La teoría psicogenética y el desarrollo del pensamiento simbólico.

En la perspectiva de la psicología genética se encuentran los trabajos de Piaget, los cuales han influido de manera importante en la forma de estructurar los programas escolares que actualmente rigen el sistema escolar en nuestro país. La psicología genética se refiere al desarrollo individual u ontogenético del niño, trata de explicar las funciones mentales por su modo de formación. Uno de los principales planteamientos de Piaget (1984:12) refiere que “el crecimiento mental es indisociable del crecimiento físico, especialmente de la maduración de los sistemas nervioso y endocrino, sin dejar de considerar la importancia de las influencias del medio ambiente”.

Desde este punto de vista el desarrollo psíquico es una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior. También plantea que el terreno de las relaciones sociales y el de la vida afectiva obedecen a esta misma ley de estabilización gradual. Piaget (1975) refiere que, desde el punto de vista funcional, los móviles generales de la conducta y del pensamiento como mecanismos constantes comunes en todas las edades y en todos los estadios del desarrollo son: los “intereses” que desencadenan una acción en particular, por tanto, los considera como invariantes.

Por otra parte, también existen estructuras variables, representadas por las formas de organización de la actividad mental bajo su doble aspecto motor o intelectual, en su aspecto afectivo y en sus dimensiones individual y social (interindividual). De esta forma cada uno de los seis estadios o períodos de desarrollo se caracteriza por la aparición de estructuras originales, cuya construcción se distingue de los estadios anteriores.

Piaget (1975) expone los estadios del desarrollo psicológico. Los primeros estadios constituyen el periodo del lactante, hasta aproximadamente un año y medio a dos años de edad antes del desarrollo del lenguaje y del pensamiento. Estos estadios son: 1) el estadio de los reflejos o montajes hereditarios, de las primeras tendencias instintivas y primeras emociones; 2) el estadio de los primeros hábitos motores y primeras percepciones organizadas y sentimientos diferenciados; 3) el estadio de la inteligencia sensorio-motriz o práctica, de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. Después sigue el estadio relacionado con la edad preescolar: 4) estadio de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales y de las relaciones sociales (de los dos a los siete años). El quinto estadio incluye la edad escolar inicial: 5) estadio de las operaciones intelectuales concretas y de los sentimientos morales y sociales (de los siete a los once o doce años). Finalmente, llega el estadio de adolescencia caracterizado como: 6) estadio de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad.

Dentro de cualquier estadio todo movimiento o acción responde a una necesidad del niño, y esa necesidad a su vez, manifiesta un desequilibrio, por ello la acción termina en

cuanto la necesidad ha sido satisfecha, esto es, cuando el equilibrio ha sido restablecido. Puede decirse que en cada momento la acción se encuentra desequilibrada por las transformaciones que surgen en el mundo. De manera general, las necesidades e intereses comunes que surgen en todas las edades son: *“asimilar”* esto es incorporar las cosas y las personas a la actividad propia del sujeto, y además, *“acomodar”* o reajustar las cosas en función de las transformaciones sufridas.

Es así como en la postura de Piaget la vida mental y la propia vida orgánica tienden a asimilar progresivamente el medio ambiente, desde las formas sucesivas de la percepción y el movimiento hasta las operaciones intelectuales, acomodándose cada vez que haya variaciones en el exterior. El equilibrio entre asimilación y acomodación lo denomina *“adaptación”*, por lo que la evolución mental implica una *“equilibración”* cada vez más avanzada (Piaget, 1975).

De esta forma, la inteligencia va presentando modificaciones generales en dependencia de la *“acción”* que realiza el niño, va de una inteligencia senso-motriz o práctica a un pensamiento propiamente dicho bajo la influencia del lenguaje. Por tanto, el niño va construyendo sus conocimientos a través de la acción e interacción con los objetos que le rodean en su entorno.

Las transiciones entre las dos formas extremas del pensamiento se dan entre los dos y los siete años. La primera forma del pensamiento se da por incorporación o asimilación y la segunda es la del pensamiento que se adapta a los demás y a la realidad, preparando el pensamiento lógico. La evolución de este curso del desarrollo y adquisición de conocimientos se da por medio de los tres factores básicos del desarrollo del intelecto que son: *la maduración biológica, las acciones activas del niño con los objetos y la interacción social* (Piaget, 1975).

Hasta el momento, una de las consideraciones fundamentales hacia la psicología genética de Piaget, es la de concebir el desarrollo psicológico del niño cimentado en la presencia de aspectos espontáneos y relativamente autónomos del desarrollo de las estructuras intelectuales, que surgen por la interacción entre los factores biológicos y sociales.

2.2.1 La conformación de la función simbólica durante el desarrollo psicológico del niño.

Las modificaciones generales de la acción durante la primera infancia conllevan a la transformación de la inteligencia sensorio-motriz al pensamiento propiamente dicho, de esquemas sensorio-motores a conceptos nuevos bajo la doble influencia del lenguaje y de la socialización. La adquisición del lenguaje por parte del niño es fundamental en la constitución del simbolismo, ya que le permite al sujeto relatar sus actos, reconstruir su pasado y evocarlos en ausencia de los objetos a que se referían sus conductas, además permite anticipar las acciones del futuro hasta el grado de sustituirlos por una sola palabra, sin jamás realizarlos (Piaget, 1975). El lenguaje es el vehículo de los conceptos y las nociones que pertenecen a todo el mundo y que refuerzan el pensamiento individual con un amplio sistema de pensamiento colectivo.

Durante el curso de desarrollo del pensamiento, Piaget (1975) refiere una fase inicial en su formación, la de la asimilación egocéntrica, refiere además que, el pensamiento egocéntrico puro se presenta en el juego, al cual llama juego simbólico o juego de imaginación y de imitación. La función del juego simbólico consiste en satisfacer al yo merced a una transformación de lo real en función de los deseos (revive sus placeres o conflictos) y completa y compensa la realidad mediante la ficción, por ello, el juego simbólico constituye el “pensamiento egocéntrico” casi en estado puro. A la forma del pensamiento egocéntrico continúa el pensamiento verbal, el cual es producto de la prolongación de los mecanismos de asimilación y la construcción de la realidad propios del periodo preverbal, a diferencia del pensamiento intuitivo que es la simple interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de experiencias mentales, debido a que la intuición primaria se encuentra sometida a la percepción, se trata de un esquema sensorio-motor traspuesto a acto del pensamiento, es un esquema rígido e irreversible. Por tanto, la intuición comparada con la lógica, es un equilibrio menos estable por su falta de reversibilidad

Piaget (1975) refiere que la aparición del lenguaje da al niño la capacidad de evocar situaciones no actuales y de liberarse de las fronteras del espacio próximo y del presente, es decir, de rebasar los límites del campo perceptivo insertando a los objetos y a los acontecimientos en un marco conceptual y racional que gradualmente enriquece su

conocimiento. No obstante, los cambios en la inteligencia no son exclusivos a la adquisición del lenguaje, sino que hay otras fuentes que también explican el desarrollo intelectual: una de ellas es el *juego simbólico*.

A partir del juego simbólico se explican ciertas representaciones y esquematizaciones representativas del niño, sobre todo del niño pequeño que necesita de otro sistema de significantes más individuales y más motivados, en comparación al lenguaje, que es más socializado sólo después de los 7-8 años. El juego simbólico aparece aproximadamente al mismo tiempo que el lenguaje, pero de manera independiente a éste y constituye una primera fuente de representaciones individuales (cognoscitivas y afectivas) y de esquematización representativa. El niño puede realizar gestos apropiados que imitan a los que generalmente acompañan una acción determinada, por ejemplo, la acción de dormir. La segunda forma de simbolismo individual, que surge también aproximadamente a la par que el lenguaje y que desempeña un papel importante en la génesis de la representación, es la *imitación diferida* o imitación que se produce en ausencia de un modelo, ejemplo, la imitación de una escena determinada. Una tercera forma de simbolismo individual es la *imaginería mental*. La imagen es un símbolo del objeto, se concibe como una imitación interiorizada. Así, la imagen sonora es la imitación interior del sonido correspondiente y la imagen visual es el producto de una imitación del objeto y de la persona (Piaget, 1975).

Los tres tipos de símbolos individuales descritos por Piaget son derivados de la imitación, por lo que ésta constituye una de las formas de paso posibles entre las conductas sensorio-motrices y las conductas representativas, siendo naturalmente independiente del lenguaje pero que, a su vez, contribuye a su adquisición.

La función simbólica es producto de la imitación afectiva o mental de un modelo ausente y de las significaciones obtenidas por las diversas formas de asimilación, es más amplia que el lenguaje y engloba, además de los signos verbales, todo sistema de símbolos en sentido estricto, en ella se debe buscar la fuente del pensamiento. El desarrollo de la función simbólica se explica por la formación de las representaciones en la infancia, su característica principal es una diferenciación de los significantes (signos y símbolos) y los significados (objetos o acontecimientos, ambos esquemáticos o conceptualizados). La

constitución de la función simbólica posibilita diferenciar los significantes de los significados, de tal manera que los significantes permiten la evocación de la representación de los significados (Piaget, 1975).

Por tanto, el lenguaje, es una forma particular de la función simbólica. Piaget concluye que “el pensamiento precede al lenguaje y, que éste se limita a transformar profundamente al primero, ayudándole a alcanzar sus formas de equilibrio por una esquematización más avanzada y una abstracción más móvil” (1975:132).

Por último, se enfatiza en que la característica principal de la “representación” es rebasar lo inmediato, aumentar las dimensiones en el espacio y en el tiempo del campo de la adaptación o del terreno perceptivo-motor, así las formas del pensamiento representativo, evolucionan en función del equilibrio progresivo de la asimilación y la acomodación. Todo esto implica que al decir “representación”, por consiguiente, es como decir reunión de un “significador” que permite la evocación de un “significado” procurado por el pensamiento. En la medida en que el equilibrio crece y alcanza la permanencia, la imitación y el juego se integran en la inteligencia, la imitación se vuelve reflexiva y el juego constructivo y, la representación cognoscitiva misma alcanza entonces el nivel operatorio gracias a la reversibilidad que caracteriza el equilibrio de una asimilación y de una acomodación generalizadas. Finalmente la institución colectiva del lenguaje es el factor principal de formación y socialización de representaciones, el cual es asequible al niño en función de los progresos de su mismo pensamiento (Piaget, 1961).

Aquí concluye la revisión de los planteamientos esenciales del desarrollo psicológico del niño y de los conceptos básicos en relación a la función simbólica, de acuerdo a la teoría psicogenética. Dicha revisión ha sido motivada por el hecho de que los trabajos de Piaget constituyen un periodo inicial de gran relevancia sobre las investigaciones del pensamiento verbal y sobre la infancia temprana, donde se describen los orígenes y las formas de expresión de la función semiótica. Es importante mencionar que los trabajos de Piaget relacionados a la formación de función simbólica son mucho más amplios, pero su revisión no constituye el objetivo de este apartado teórico, una revisión más extensa y

específica se puede llevar a cabo en sus obras *‘La representación del mundo en el niño’* (1997) y *‘La formación del símbolo en el niño’* (1961), principalmente.

2.2.2 Conclusiones e implicaciones generales de la teoría psicogenética al contexto educativo.

La aplicación de los conceptos de la teoría psicogenética se ha empleado para abordar problemas epistemológicos, como el desarrollo intelectual. Cabe mencionar que si bien, Piaget inició la construcción de la epistemología genética en un contexto propicio para la reflexión pedagógica, sus trabajos y escritos fueron dedicados en mayor medida a las cuestiones epistemológicas dejando sin abordar las cuestiones educativas de forma sistemática durante su vida (Hernández, 2007).

Varios autores (Coll, 1983a; Coll y Martí 1990; DeVries y Kohlberg, 1987; Lener, 1996; Marro, 1983, citados en Hernández, 2007) han intentado realizar un análisis de los planteamientos y posturas que intentan aplicar las ideas de Piaget en distintos ámbitos educativos, así como en las diferentes áreas del conocimiento escolar. Algunos de los aspectos en los que coinciden son: a) existe un avance progresivo de los usos educativos de la teoría, b) en la historia de los usos de la teoría no existe un criterio unívoco en lo que se refiere a las interpretaciones de la misma, para su utilización en el campo educativo, c) a pesar de los esfuerzos realizados hasta ahora, existe mucho trabajo de investigación y de intervención por hacer, pues el efecto esperado del paradigma en la educación aún no se ha presentado, y d) es indiscutible que el paradigma sigue siendo un marco de referencia valioso para analizar, problematizar y reflexionar sobre las relaciones profesor-alumno y saberes curriculares.

Castorina et al. (2006) mencionan que la teoría psicogenética aplicada al aprendizaje está en crisis, en el sentido filosófico del término, debido a que se encuentra en una situación de dificultad al intentar extender la investigación a nuevos campos, por los desafíos que le proponen las teorías que abordan el mismo dominio, por la necesidad de explicar sus supuestos conceptuales y por revisar algunas hipótesis ante los problemas que enfrenta. La postura psicogenética es una postura abierta, en proceso de revisión de sus hipótesis y con una apertura significativa a nuevos problemas.

Finalmente, y en acuerdo a lo señalado por Díaz et al. (2006), la obra piagetiana constituye un referente obligado para las indagaciones de otras corrientes teóricas, es una fuerte impulsora de tradiciones de investigación y de discusión, tanto en el campo del desarrollo psicológico como en el campo de la educación, no sólo es interlocutora de los desafíos provenientes de enfoques alternativos, sino que ha influido significativamente en ellos.

2.3 El desarrollo psicológico infantil en la perspectiva histórico-cultural.

Desde de la aproximación histórico-cultural se plantea que el modo social de vida de los hombres condujo a que el progreso de la humanidad empezara a determinarse no por las leyes biológicas, sino por las sociales. El desarrollo de los individuos humanos no siguió el camino del despliegue de la experiencia de la especie hereditaria interna, sino el de la asimilación de la experiencia externa, social fijada en los medios de producción, en los libros, en el lenguaje, etc. (Talizina, 1988).

Se distinguen formas naturales y culturales del comportamiento, ambos tipos de comportamiento están presentes en el desarrollo psíquico del niño. El desarrollo cultural se produce mientras se llevan a cabo los cambios orgánicos, ambos procesos se superponen y constituyen un proceso único de formación biológico-social. Partiendo de estas premisas Vigotsky, formuló la ley genética general de desarrollo cultural,

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el plano psicológico, al principio entre los hombres como categoría inter-psíquica y luego en el interior del niño como categoría intra-psíquica (Vigotsky, 1995a:150).

Es así como Vigotsky (1996) define al desarrollo infantil como un proceso continuo en automovimiento, que se distingue por la permanente aparición y formación de lo nuevo no existente en estadios anteriores. Formaciones nuevas el nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la

conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado.

En esta aproximación se plantea una periodización particular del desarrollo psicológico del niño, en cuya base se encuentra no el criterio fisiológico, ni anatómico, ni de una sola de las funciones psicológicas, sino la actividad como la verdadera condición y forma de existencia de la psique humana.

A la infancia se le define como una formación dinámica cuya duración depende del tipo de relaciones sociales que existen en una sociedad determinada. El papel de este periodo es la adquisición de la experiencia necesaria y la preparación del niño para la vida adulta (Talizina, 2000). Obukhova (1995) refiere que el desarrollo psicológico propiamente se define como el proceso de adquisición de la experiencia del género humano. El tipo y el volumen de la experiencia cultural necesaria dependen del grado del desarrollo de la sociedad en cada momento de evolución histórica, de acuerdo a ello, la duración de la infancia depende del volumen de la experiencia que se necesita para la vida exitosa en la sociedad. El ser humano es la única especie, en la cual el periodo de la infancia se incrementa constantemente a través de la historia de acuerdo a los logros culturales de la sociedad.

Desde los supuestos de Vigotsky y de la teoría de la actividad se propone que, el tipo de actividad que realiza el niño en una situación social particular, será el criterio sobre el cual se ubica al niño en una edad psicológica determinada, a su vez, la edad psicológica será el parámetro sobre el que se realiza la *periodización del desarrollo psicológico*. Por lo tanto, los cambios en la actividad, señalan los cambios en la edad psicológica y, al tipo de actividad que garantiza el desarrollo psicológico en cada etapa de la vida, se le denomina *actividad rectora* (Elkonin, 1989).

Es importante mencionar que durante el periodo que comprende una edad psicológica determinada surgen las *neoformaciones* básicas de la edad. Estas se refieren a aquellos procesos y fenómenos de la psique del niño que no existían anteriormente y que surgen como resultado del desarrollo en esa edad. Vigotsky las define como:

El nuevo tipo de estructura de la personalidad y de su actividad, los cambios psíquicos y sociales que se producen por primera vez en cada edad y determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la consciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna y externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado (Vygotski, 1996: 254, 255).

Otros conceptos importantes dentro de esta postura teórica se relacionan precisamente con el hecho de que la actividad rectora transcurre dentro de la *situación social*, que tiene que ver con el tipo de relaciones que se establecen entre el niño y los adultos. Por otra parte, en cada edad se identifica también la *línea general en el desarrollo* que caracteriza a toda la etapa de manera global y la *línea subordinada*, que señala los aspectos que se forman de manera subordinada a la línea general (Elkonin, 2009).

De esta forma, cada edad psicológica se caracteriza por la actividad rectora que le corresponde, la situación social del desarrollo, las neoformaciones psicológicas y la línea del desarrollo, estos conceptos constituyen la base sobre la cual se presenta la periodización del desarrollo psicológico. La periodización del desarrollo humano continúa hasta los estudios profesionales durante la juventud y con la etapa laboral en la vida adulta. La tabla 1, presenta las características del desarrollo psicológico de acuerdo a los criterios de la periodización del desarrollo (Solovieva, 2005).

Otro concepto importante dentro de la periodización del desarrollo se refiere al de *crisis*, referido a los cambios más o menos notables que se originan en la personalidad del niño resultado de un prolongado y latente proceso de desarrollo, estos surgen en los periodos estables del desarrollo y se manifiestan por la modificación de los rasgos básicos en la personalidad del niño, son puntos de viraje en el desarrollo infantil (Vigotsky, 1996).

Las crisis tienen tres peculiaridades. La primera es que la crisis se origina de manera imperceptible, por lo que el límite entre el comienzo y el final es indefinido. La segunda refiere que el niño decae en su rendimiento en el estudio, además de pérdida del interés por las actividades escolares y disminución de la capacidad general de trabajo, por lo que en las edades críticas el niño puede presentar conflictos con las personas de su entorno;

los periodos críticos son distintos en los distintos niños. La tercera es la índole negativa del desarrollo, en la edad crítica no surgen intereses nuevos, no hay aspiración hacia nuevas formas de actividad, sino por el contrario, el niño pierde y la creación de lo nuevo se interrumpe. La periodización de las crisis se presenta en la tabla 2.

Tabla 1. Periodización del desarrollo psicológico infantil.

Edad	Actividad rectora	Situación social	Neo-formaciones	Línea del desarrollo
Primera edad: de 3-4 meses a 1 año	Comunicación afectivo emocional	Nosotros	Lenguaje, marcha comunicación personal, psique individual	Relaciones sociales
Primera fase preescolar	Juego de manipulaciones con objetos	Proto-Yo	Significado verbal y de acciones objetales	Práctico-operacional
Segunda fase preescolar	Juego temático de roles	Desarrollo posterior de la personalidad del niño-Yo reflexivo	Imaginación, sentido personal, reflexión, respeto de reglas, inicio de la actividad voluntaria	Relaciones sociales
Edad escolar	Actividad de estudios escolares	Personalidad estable-Yo consciente	Comportamiento voluntario. Capacidad para el aprendizaje individual teórico	Práctico-operacional
Adolescencia	Comunicación profunda afectivo emocional con coetáneos	Personalidad independiente individualidad	Establecimiento de objetivos propios	Relaciones sociales

Tabla 2. Periodización del desarrollo de acuerdo a las “crisis”.

Crisis	Edad
Postnatal	Primer año (de dos meses a un año)
Un año	Infancia temprana (de uno a tres años)
Tres años	Preescolar (de tres a siete años)
Siete años	Edad escolar (de ocho a doce años)
Trece años	Pubertad (de catorce a dieciocho años)
Diecisiete años	Juventud

La postura histórico-cultural también enfatiza en la importancia de establecer el *nivel real de desarrollo del niño*, lo cual resulta indispensable para solucionar cuestiones relacionadas con la educación y el aprendizaje, así como con el control del curso normal del desarrollo físico y mental o para el diagnóstico de determinadas alteraciones en el desarrollo normal. Para llevar a cabo el auténtico diagnóstico del desarrollo se debe abarcar no sólo los ciclos ya culminados en el desarrollo (estatura, peso, índices del desarrollo físico), sino también los procesos en fase de maduración, esto es, todo cuanto un niño no es capaz de realizar por sí mismo pero que puede aprender bajo la dirección o colaboración de un adulto o con la ayuda de preguntas orientativas. Se espera que lo que el niño puede realizar en colaboración y bajo la dirección del adulto, pueda realizarlo el día de mañana por sí mismo, esto se comprende como *zona de desarrollo próximo* (Vigotsky, 1996). El concepto de zona de desarrollo próximo provee una de las herramientas por medio de la cual los especialistas en psicología y pedagogía pueden orientar el desarrollo y el aprendizaje hacia las formaciones nuevas, Vigotsky (1982) escribió que la pedagogía se debe orientar no hacia el día de ayer, sino hacia el día de mañana del desarrollo del niño, pues sólo así se podrá despertar aquellos procesos del desarrollo que se encuentran en la zona del desarrollo próximo.

A la determinación del nivel actual del desarrollo, así como a la zona de desarrollo próximo, se le denomina *diagnóstico normativo de la edad*, el cual debe basarse en una interpretación crítica y prudente de los datos obtenidos. El fin del diagnóstico es explicar, pronosticar y proporcionar recomendaciones prácticas en beneficio del desarrollo de los niños.

Las implicaciones prácticas del concepto de zona de desarrollo próximo son de gran utilidad tanto en el ámbito del desarrollo psicológico e intelectual del niño como en el ámbito pedagógico y escolar, el concepto implica una manera de orientar, guiar y enseñar al niño. El concepto de zona de desarrollo próximo, su utilidad práctica, permite orientar la enseñanza hacia aquello que se presentará en el futuro desarrollo del niño y no hacia aquello que ya está formado. Dicho concepto constituye uno de los principales puntos de contraste con la teoría psicogenética de J. Piaget (1975), quien cimenta al desarrollo psicológico del niño sobre la presencia de aspectos espontáneos y relativamente

autónomos del desarrollo de las estructuras intelectuales, que surgen por la interacción entre los factores biológicos y sociales en general, lo que constituye solo el nivel actual del desarrollo infantil.

Piaget (1975) refiere que la interacción con un adulto es asimétrica de modo que se rompe la condición de reciprocidad, necesaria para lograr el equilibrio en el plano del pensamiento, por su parte Vigotsky (1982), señala que los compañeros ideales no son los iguales, la desigualdad está en las destrezas, por tanto las interacciones son los medios por los cuales el niño empieza a utilizar los instrumentos intelectuales de su grupo social. La discrepancia del punto de vista de ambos autores sobre las relaciones del niño con sus iguales y con los adultos, y su influencia en el desarrollo cognitivo es justificada por Rogoff (1990), quién señala que las discrepancias están dadas por la naturaleza del marco de las respectivas teorías, así como por la posición social y la experiencia de quién interactúa con el niño. Por tanto, el grado en que se facilita el aprendizaje puede variar si se actúa con un compañero más experto o con un igual. Las ventajas de la interacción con iguales más expertos, *situaciones de tutoría*, se pueden obtener cuando los estudiantes necesitan adquirir información o destrezas que no excedan su capacidad conceptual, implica poner en práctica aspectos de la comprensión básica; mientras que, la colaboración entre iguales, *situación de colaboración*, es una manera ideal para animar a los niños a enfrentarse con desafíos intelectuales ante situaciones nuevas. Las condiciones de descubrimiento motivado, de intercambio libre de ideas y de una relación recíproca entre iguales garantizan que los niños avancen más.

Las aportaciones de Rogoff (1990), sobre las relaciones del niño con sus iguales y con los adultos, permiten deducir que las formas de dirigir al niño en el proceso de enseñanza aprendizaje siempre estarán relacionadas con los contenidos y objetivos de dicho proceso en un momento determinado.

2.3.1 Desarrollo de la función simbólica y sus implicaciones en el desarrollo psíquico.

Para comprender el papel que desempeña la función simbólica en el desarrollo psicológico del niño es necesario enfatizar sobre el desarrollo psicológico en la ontogenia y comprender la estructura de las funciones psíquicas superiores.

Desde el punto de vista de la escuela histórico-cultural el desarrollo psicológico infantil inicia como un desarrollo social, en la constante interacción entre el niño y el adulto por medio del dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo y el dibujo. El comportamiento de un adulto culturizado es el resultado, por una parte, de un proceso biológico de evolución de las especies animales que condujo a la aparición de la especie *homo sapiens*, y, por otra parte, de un proceso de desarrollo histórico gracias al cual el hombre primitivo se convierte en un ser culturizado. Por tanto, el desarrollo psíquico transcurre entre el proceso histórico y el proceso evolutivo sin que se modifique el tipo biológico del hombre. Al respecto (Vigotsky, 1995a: 31) señala que *“en el hombre, cuya adaptación al medio se modifica por completo, destaca en primer lugar el desarrollo de sus órganos artificiales, las herramientas, y no el cambio de sus propios órganos ni la estructura de su cuerpo”*.

El desarrollo cultural del niño se caracteriza por producirse mientras se dan cambios dinámicos de carácter orgánico, dichos cambios se dan en ambos planos del desarrollo, natural y cultural, se intercomunican y constituyen un proceso único de formación biológico-social de la personalidad del niño, así por ejemplo, en niños de 6 meses de edad ya es posible observar la fase previa de desarrollo del empleo de herramientas, cuando un niño actúa con un objeto sobre otro y manifiesta su intención de conseguir algo con su ayuda, se desarrolla además, el sistema de movimientos, de las percepciones, el cerebro y las manos, esto es, todo el organismo del niño (Vigotsky, 1995a).

Es así como, en el proceso de desarrollo histórico, el hombre modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y elabora nuevas formas de comportamiento específicamente culturales. Por consiguiente, el sistema de actividad del niño está determinado en cada etapa por el grado de su desarrollo orgánico y por el grado de su dominio de las herramientas, aspectos que constituyen una unidad dialéctica en el desarrollo psicológico infantil.

Otro aspecto sumamente importante dentro de esta perspectiva del desarrollo, tiene que ver con el concepto de estructura de las funciones psíquicas. Se identifican estructuras

primitivas, determinadas fundamentalmente por las peculiaridades biológicas de la psique y, estructuras superiores, que nacen durante el proceso de desarrollo cultural como formas de conducta más complejas. Al respecto Vigotsky formula la siguiente regla general del desarrollo: “en la estructura superior el signo y el modo de su empleo es el determinante funcional o el foco de todo proceso” (1995a:123).

Por tanto, es el mismo hombre quién va modificando su estructura natural o primitiva con la ayuda y el uso de los signos; de manera especial durante el desarrollo infantil, la presencia de la función simbólica se va caracterizando por el grado de apropiación, por parte del niño, de los signos y los símbolos culturales llegando a su uso reflexivo y consciente.

Otra de las características del desarrollo psicológico es cuando en el niño se presenta el proceso del autodomínio, que se refiere a un proceso mediado a través de estímulos-signos. Es así como, la función del signo, consiste en modificar algo en la reacción o en la conducta del propio niño u hombre. El signo no cambia nada en el propio objeto, sino más bien proporciona una nueva orientación o reestructuración de una operación psíquica, por lo que es una vía colateral de las operaciones psíquicas; a diferencia del concepto de herramienta, que está orientado al exterior, son cuerpos materiales o vías laterales objetivas (Vigotsky, 1995a).

La utilidad práctica sobre lo que representa el concepto de autodomínio hacia el ámbito escolar en la educación contemporánea podría reorientar nuestra mirada hacia la implementación de las condiciones que favorezcan el desarrollo del autodomínio de las propias acciones en el niño, lo cual también se reflejaría en la esfera del comportamiento y de la conducta en general.

Es así como, la historia del desarrollo de los signos refiere a una *ley general del desarrollo de la conducta del niño*, donde se plantea que el propio niño empieza a aplicar a su persona las mismas formas de comportamiento que al principio otros aplicaban con respecto a él. Como ejemplo, se encuentra la historia del desarrollo del gesto indicativo en el niño. Al principio es tan solo un movimiento fallo de aprensión orientado hacia el

objeto deseado, al no alcanzar el objeto. Los dedos del pequeño hacen movimientos indicativos, aparece el movimiento indicativo. Cuando la madre atiende a sus movimientos como una indicación, la situación cambia. El gesto se convierte en gesto indicativo para otros, donde hay una reacción por parte de otra persona. Gradualmente el niño relaciona toda la situación objetiva y él mismo empieza a considerar su movimiento como una indicación (Vigotsky, 1995a).

Por tanto, toda función psíquica superior pasa por una etapa externa de desarrollo, por su origen social. Vigotsky formula la ley genética general del desarrollo cultural cuando dice:

Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el plano psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica (Vigotsky, 1995a: 150).

Por tanto, el uso de signos externos como medio de desarrollo ulterior de la conducta tiene primordial importancia en el desarrollo cultural y el desarrollo de la función simbólica implica el dominio de esos medios.

Otro aspecto importante hacia el cual la función simbólica contribuye de manera esencial es hacia el pensamiento en imágenes, el dominio de los símbolos da la posibilidad de que surja la imagen simultánea. Galperin (1995a), demostró que la formación de cualquier acción conduce al mismo tiempo a la formación de la imagen de su objeto, y que las características de esa imagen son, en gran medida, características de la propia acción. El autor ha desarrollado toda una teoría sobre la formación de las imágenes sensoriales, de los conceptos y de las acciones mentales, desde las acciones concretas hasta las acciones simbólicas. De acuerdo a este autor, el nivel de la acción mental implica la habilidad de realizar “mentalmente” una transformación determinada del objeto, en su formación primero fueron externas, materiales. La tabla 3 presenta de manera sintética los nueve planos de formación de las acciones mentales por etapas, según la teoría sobre la formación de las imágenes sensoriales.

Tabla 3. Planos de formación de las acciones mentales por etapas (Galperin, 1995a).

Plano de la acción	Etapla externa/ verbal/ interna	Objetos de la acción
Material	Externa	Objetos concretos y juguetes
Materializada	Externa	Sustitutos o símbolos materiales en lugar de los objetos
Perceptiva concreta	Externa	Dibujos (imágenes) de objetos concretos
Perceptiva generalizada	Externa	Sustitutos, símbolos o esquemas perceptivos (gráficos) en lugar de dibujos de objetos concretos
Lenguaje externo oral	Verbal	Lenguaje externo oral del propio niño
Lenguaje externo escrito	Verbal	Lenguaje escrito del propio niño
Lenguaje externo en silencio (pronunciación para sí)	Verbal	Pronunciación interna en silencio del propio niño
Lenguaje interno	Interna	Lenguaje interno reducido del niño
Mental	Interna	Imágenes internas de objetos, conceptos, ideas

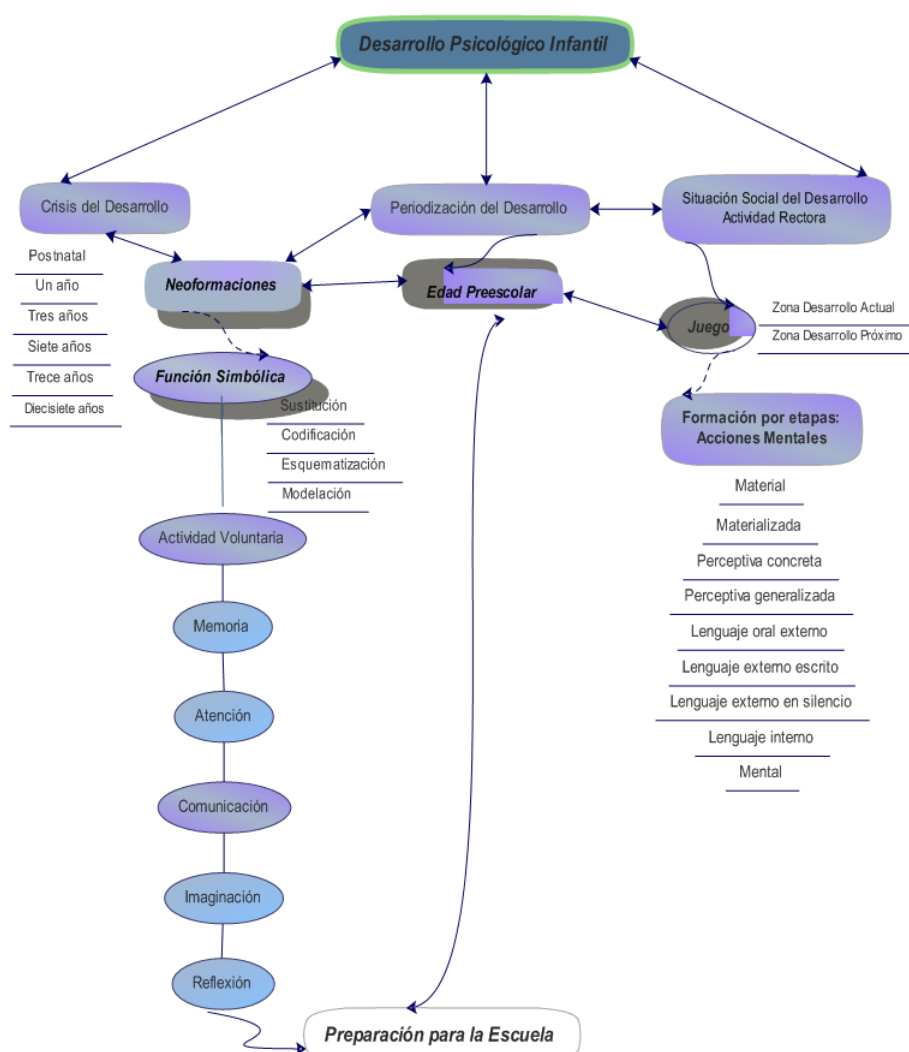
Los diferentes planos de desarrollo de las funciones mentales son posibles sólo a partir de la actividad del sujeto, en este caso del niño y su interacción con los objetos. Además, durante la actividad las acciones objetales se perfeccionan, se generalizan y se abstraen (separan) más de su contenido concreto. El niño las puede representar en cualquier contexto de manera simbólica y generalizada; de hecho, empieza a predominar el carácter abstracto de la acción y su sentido sobre su base material. Durante la etapa preescolar el niño, en lugar de manipular los objetos de manera inespecífica, lo cual caracteriza a las etapas más tempranas del desarrollo, utiliza ya los signos externos e internos de manera objetiva.

La función simbólica, como componente de la actividad intelectual, también puede ser útil como indicador de su propio desarrollo, debido a que ésta se refleja e influye sobre su formación. Salmina (2010) menciona que el niño que soluciona un problema sólo con determinado material objetual y no puede solucionarlo con ningún otro material, no separa el contenido de la forma del problema, lo cual habla de la formación pobre o insuficiente del plano simbólico. Por tanto, es necesario el nivel suficiente de desarrollo de la función simbólica para el paso a la enseñanza sistematizada en la escuela primaria,

su desarrollo presupone la posibilidad del niño para realizar diferentes tipos de actividades que implican el uso de medios de signos y símbolos.

Aquí se concluye la revisión de algunos de los conceptos teóricos esenciales que sustentarán el proyecto de investigación en relación con el desarrollo e importancia de la función simbólica desde la perspectiva teórica de los autores en la perspectiva histórico-cultural. El esquema 1, sintetiza los conceptos presentados.

Esquema 1. Principales conceptos sobre el desarrollo psicológico, la función simbólica y su relación con la preparación del niño para la escuela, desde el enfoque histórico-cultural.



Por último la tabla 4, presenta de manera sintética, los conceptos esenciales desde los dos enfoques teóricos hasta ahora revisados en relación al desarrollo psicológico del niño. La síntesis se presenta con el fin de visualizar las principales diferencias conceptuales entre ambos enfoques, más no con el fin de dar lugar a un debate teórico, para lo cual existen obras especiales como la de Castorina J. A. (2004) con la publicación ‘Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate’.

Tabla 4. Principales diferencias conceptuales entre la aproximación psicogenética y la aproximación histórico-cultural.

Conceptos	Teoría Psicogenética	Teoría Histórico-Cultural
Desarrollo del niño	Se orienta a la socialización del niño	Convertir las relaciones sociales en funciones psíquicas
Periodización del desarrollo	El orden de los periodos de las edades es el mismo entre los individuos	Los cambios en la actividad del niño, señalan los cambios en la edad psicológica
Estudio del desarrollo infantil	Nivel de desarrollo actual o real del niño	Nivel de desarrollo actual y nivel de desarrollo próximo
Origen del desarrollo	Es biológico; el equilibrio es el fenómeno biológico que lo caracteriza	Es social; la mediatización lo caracteriza
El pensamiento en la infancia temprana	Es pre-lógico: el niño no busca relaciones causales entre fenómenos, sino que, establece cualquier tipo de relaciones entre ellos desde su punto de vista (egocentrismo). El pensamiento lógico surge a determinada edad (factor biológico).	Palabra: Unidad entre pensamiento y lenguaje (proceso dialéctico). La generalización del pensamiento se garantiza por el carácter generalizado de la palabra. El pensamiento lógico se puede desarrollar a través del desarrollo del lenguaje en el proceso de la actividad práctica del niño a temprana edad.
Interacción niño-adulto en la actividad	La interacción con un adulto es asimétrica; rompe la condición de reciprocidad, necesaria para lograr el equilibrio en el plano del pensamiento.	Los compañeros ideales no son los iguales; la desigualdad está en las destrezas, las interacciones son los medios por los cuales el niño empieza a utilizar los instrumentos intelectuales de su grupo social.

2.3.2 La concepción de *signo* y de *símbolo* en la psicología histórico-cultural. Diferencias conceptuales con otras disciplinas.

A este momento de la revisión teórica, se comprende que nuestro análisis sobre la función simbólica, se relaciona con una investigación en el nivel psicológico, donde la cultura juega el papel primordial sobre el desarrollo de las formas complejas de comportamiento humano a través de la acumulación gradual de signos y símbolos, comprendidos como instrumentos psicológicos destinados a transformar el mundo interior del ser humano.

El punto de vista psicológico del concepto y uso de los símbolos y signos difiere de otras disciplinas, como es el caso particular del punto de vista semiótico contemporáneo, cuyo objetivo es el estudio de los signos y de los procesos interpretativos de los signos en los sistemas culturales. La semiótica abarca estudios derivados de los signos, sean lingüísticos (semántica) o semióticos (humanos y de la naturaleza), es una disciplina que estudia todas las posibles variedades de signos.

Eco (1973:19) refiere que la *semiótica* es una técnica de investigación que explica de manera bastante exacta cómo funcionan la comunicación y la significación y, señala:

“... la semiótica trata de los signos como materia principal, pero los examina en relación con códigos e integrados en unidades más vastas, tales como el enunciado, la figura retórica, la función narrativa, etc. La semiótica es la disciplina que estudia las relaciones entre el código y el mensaje, y entre el signo y el discurso”.

Cuando un código asocia los elementos de un sistema transmisor con los elementos de un sistema transmitido, el primero se convierte en la *expresión* del segundo, el cual, a su vez, se convierte en el *contenido* del primero. Por tanto, existe función semiótica cuando una expresión y un contenido están en correlación (Eco, 2000).

Es así como el concepto de *signo* resulta uno de los conceptos más relevantes también desde el punto de vista semiótico, por lo que a continuación se presenta su definición y su diferenciación a lo que se define como *señal* en esta disciplina.

Una *señal* puede ser un sistema de elementos físicos carentes de función semiótica y, como tal, ser estudiado por una teoría de la información en sentido restringido. Una señal puede ser un estímulo que no signifique nada pero cause o provoque algo, pero cuando se le usa como el antecedente reconocido de un consecuente previsto, en este caso se le reconoce como *signo*, dado que está en lugar de su consecuente ya sea para el emisor o para el destinatario. Un *signo*, siempre está constituido por uno o más elementos de un plano de la expresión colocados convencionalmente en correlación con uno o más elementos de un plano del contenido. Siempre que exista correlación de este tipo, reconocida por la sociedad humana, existe *signo* (Eco, 2000).

En síntesis, un *signo* es el lugar del encuentro de elementos mutuamente independientes procedentes de dos sistemas diferentes y asociados por una correlación codificadora, por tanto, no existen signos sino funciones semióticas. Eco refiere:

Los signos son los resultados provisionales de reglas de codificación que establecen relaciones transitorias en las que cada uno de los elementos está, por decirlo así, autorizado a asociarse con otro elemento y a formar un signo sólo en determinadas circunstancias previstas por el código (Eco, 2000: 84).

Otra aportación relevante dentro de la semiótica moderna, desde una visión más pragmática, como método para resolver confusiones conceptuales relacionando el significado de los conceptos con las consecuencias prácticas, es la definición de *signo* de Charles Peirce. Para Peirce (1931, citado por Eco, 2000) el *signo* es algo que está en lugar de alguna otra cosa para alguien en ciertos aspectos o capacidades, es decir, un *signo* puede representar alguna otra cosa en opinión de alguien sólo porque esa relación (representar) se da gracias a la mediación de un interpretante, por tanto la semiosis es comprendida como una acción que suponga una cooperación de tres elementos: un signo, su objeto y su interpretante.

Otro nivel de análisis de lo que es un *signo* y que resulta relevante revisar en este texto, con el fin de marcar sus diferencias con el nivel psicológico, es el lingüístico, con su principal representante hacia el estudio de los signos, Fernand de Saussure (1916; citado

en Eco, 2000), quien afirma que la lengua es un sistema de *signos* que expresan ideas y, por esa razón, es comparable con la escritura, el alfabeto de los sordomudos, los ritos simbólicos, las formas de cortesía, las señales militares, etc. Se da por tanto, una ciencia que estudia la vida de los *signos* en el marco de la vida social denominada semiología, dentro de la cual de Saussure define al *signo* como entidad de dos caras: significante y significado. En la medida en que la relación entre el significante y el significado se establece sobre la base de un sistema de reglas la semiología saussureana puede parecer una semiología de la significación. En suma, de Saussure consideraba al *signo* como: “...artificio comunicativo que afectaba a dos seres humanos dedicados intencionalmente a comunicarse y a expresarse algo” (citado en Eco, 2000: 32).

La principal característica de la semiosis de Peirce (1931; citado por Eco, 2000), descrita previamente, a diferencia de la Saussure, es que la triada de Peirce puede aplicarse también a fenómenos que no tienen emisor humano, aún cuando tengan un destinatario humano, como ocurre por ejemplo en el caso de los síntomas meteorológicos. Por tanto la definición postula que no se requiere como condición necesaria para la definición de *signo*, que éste se emita intencionalmente ni que se produzca artificialmente.

Para terminar la revisión desde el punto de vista semiótico, se hará referencia al concepto de *símbolo*. De acuerdo a Eco los símbolos no son propiamente signos, “... sino solamente estímulos capaces de suscitar una especial colaboración inventiva por parte del destinatario; o bien, son signos sin código, a los que el emiteinte atribuye un sentido y el destinatario otro” (Eco, 1973:51).

Es así como, a partir de la semiótica, el concepto de *signo* también es asumido desde el punto de vista de diversos teóricos, donde cada cual analiza y enriquece dicho concepto con el fin de aportar hacia su estudio y comprensión en una cultura determinada. Sin duda alguna, es de suma importancia profundizar en el estudio de los tipos de signos, su diferencia con las señales y las características y tipos de códigos que existen dentro de la semiótica, sin embargo, no es nuestro propósito. La breve revisión de conceptos hasta ahora presentados tiene como finalidad una orientación conceptual sobre lo que representa el concepto de signo desde el punto de vista semiótico.

En el caso del punto de vista psicológico, el estudio del desarrollo psíquico, se interesa no tanto por la producción o la creación de los sistemas semióticos como tales, sino por el proceso de adquisición por parte del niño de aquellos objetos que cambian su propia vida psíquica interna y no solamente al medio ambiente. Por tanto, un mismo objeto puede ser símbolo desde el punto de vista semiótico, pero no psicológico, si el sujeto no tiene manera de utilizarlo. Así por ejemplo, el símbolo de la paloma representa la paz para el sujeto que es capaz de decodificar esta relación, pero no representa nada para el que no accede a esta información. También una escalera en un templo puede simbolizar cierta elevación del espíritu que acompaña al acto religioso o el poder en un palacio. Pero un observador que no se da cuenta de los aspectos simbólicos de este elemento arquitectónico percibe a la misma escalera sólo como un objeto funcional. Sin embargo, la escalera sigue siendo un signo en el sentido semiótico de la palabra, sin importar que efecto tiene para una percepción psicológica en uno u otro sujeto (Solovieva y Quintanar, 2009).

Al respecto Vigotsky, refiere: “al analizar las peculiaridades de las formas de conducta encontramos que, entre el estímulo al que va dirigida la conducta y la reacción del sujeto, aparece un nuevo miembro intermedio y toda la operación se constituye en un acto mediado” (1995a: 122). Este tipo de relación promueve un nuevo tipo de análisis sobre las relaciones entre el comportamiento y los fenómenos externos.

En la estructura de las funciones psíquicas superiores, el *signo* y el modo de su empleo, son sus determinantes funcionales. La esencia de dicha estructura es la forma especial de organización de todo el proceso, construido gracias a la introducción de determinados estímulos artificiales que cumplen el papel de *signos*. La función del *signo* es modificar algo en la reacción o en la conducta del hombre proporciona una nueva orientación o reestructuración de la operación a nivel psíquico a diferencia de una herramienta, la cual está orientada a modificar algo en una situación externa. Al respecto Vigotsky señala:

La inteligencia práctica y el uso de los signos pueden operar independientemente la una del otro en los niños pequeños, la unidad dialéctica de estos sistemas en el ser humano adulto es la esencia de la conducta humana compleja. Nuestro análisis concede a la

actividad simbólica una específica función organizadora que se introduce en el proceso del uso de instrumentos y produce nuevas formas de comportamiento (Vigotsky, 2009:47).

Vigotsky (1996) define al *signo* como cualquier instrumento psicológico que modifica la estructura de la acción. Sus estudios estuvieron dedicados en gran parte a todo el proceso de la perfección del dominio de las acciones con signos y símbolos, desde un plano externo material o materializado hasta el plano interno.

En resumen, la *mediatización* es la característica esencial de la psique humana, característica que implica la utilización de los medios (instrumentos) psicológicos externos e internos y, los signos y símbolos, instrumentos que modifican cualitativamente la vida psíquica del ser humano. Como ejemplo, se pueden citar los experimentos realizados por Vigotsky (1996), en los cuales este autor refiere que existe modificación del tipo de respuesta del niño en tareas de memoria y atención a través de la introducción de medios externos o signos, como tarjetas, colores, palabras e imágenes, que le ayudan al niño a solucionar los problemas propuestos de manera más exitosa. En la terminología de Vigotsky, las respuestas del niño, su memoria y atención, fueron mediatizadas.

Otra muestra de cómo el uso de los medios internos que modifican la vida psíquica del ser humano se encuentra con el estudio del uso de pictogramas. Solovieva (en prensa) realizó un estudio donde participaron 60 niños de la edad preescolar, procedentes de dos poblaciones, urbana y sub-urbana, de la ciudad de Puebla. El estudio consistió en proponer al niño tres tareas básicas: 1) recordar de manera voluntaria y directa una lista de 10 palabras, 2) recordar de manera voluntaria mediatizada (uso de pictogramas) de acuerdo a la instrucción de realizar dibujos para las palabras (conceptos y frases) que proporcionaba el adulto con el objetivo de recordar toda esta información en un momento posterior, 3) realizar dibujos de acuerdo a la propia consideración del niño, al mismo tiempo que el evaluador le preguntaba sobre el contenido de su dibujo y cómo éste reflejaba un contenido. Se valoró el reconocimiento de la imagen realizada y el recuerdo del concepto proporcionado por el adulto. Los resultados mostraron que la evocación directa (sin uso de pictogramas) de las palabras son mejores en la población

suburbana, mientras que la evocación mediatizada (con el uso de pictogramas) es mayor en la población urbana, indicador de mayor desarrollo en el grupo urbano, esto es, de la posibilidad del uso de medios externos (instrumentos) que favorecen al recuerdo de las palabras y conceptos solicitados. No obstante las diferencias señaladas, se señala que el recuerdo mediatizado (con pictogramas) supera al recuerdo directo (sin pictogramas) en ambas poblaciones.

Es así como, la posibilidad del niño preescolar para sustituir un objeto por otro y representarlo, con pictogramas, se relaciona estrechamente con la formación de la actividad simbólica y con la preparación del niño para la escuela. Salmina (1988) denominó *“actividad simbólica”* al dominio de los signos y los símbolos accesibles para el niño de acuerdo a su edad psicológica y medio sociocultural. Por ello, la importancia de la función simbólica en la vida de los niños es fundamental, debido a que crea las condiciones necesarias para la adquisición de acciones internas y externas con los condensadores semióticos: los signos y los símbolos.

Lotman (2001, citado por Solovieva y Quintanar, 2012:27) refiere que los signos poseen significado dentro de los sistemas establecidos convencionalmente y reflejan las relaciones de tipo sintáctico, debido a que establecen relaciones entre los diversos tipos de signos, como el alfabeto y diversos tipos de sistemas comunicativos y artísticos. Por otra parte, Golan (1993, citado por Solovieva y Quintanar, 2012:27) señala que los símbolos pueden tener un significado propio fuera de cualquier sistema, establecen una relación icónica entre el objeto y su representación, basada en la semejanza entre el plano de la expresión y el del contenido, por tanto el símbolo refleja una relación semántica o simbólica.

Para cerrar este apartado, dedicado a la diferenciación del concepto de signo como componente de la función simbólica, se presenta en la tabla 5 una síntesis de las definiciones presentadas a partir de los niveles de análisis revisados.

Tabla 5. Concepto de “signo” en las disciplinas: psicológica, semiótica, lingüística y pragmática.

<i>Nivel de análisis o disciplinas</i>	<i>Signo</i>
<i>Psicología</i>	Modifica cualitativamente algo, en la reacción o conducta del hombre, reestructura la operación a nivel psíquico (interno).
<i>Semiótica</i>	Lugar de encuentro de elementos independientes procedentes de dos sistemas diferentes y asociados por una correlación codificadora.
<i>Lingüística</i>	Artificio comunicativo que afecta a dos seres humanos dedicados intencionalmente a comunicarse y a expresarse algo. Entidad de dos caras (significante y significado).
<i>Pragmatismo</i>	Representa alguna otra cosa en opinión de alguien sólo porque esa relación (representar) se da gracias a la mediación de un interpretante.

2.3.3 Conclusiones e implicaciones generales de la teoría histórico-cultural al contexto educativo.

Los supuestos de Vigotsky dejan ver su interés por la educación y aportan ideas, conceptos y propuestas para los educadores de hoy. Las aportaciones de Vigotsky a la enseñanza y al desarrollo psicológico de los niños conllevan a considerar que la educación formal debería estar dirigida, en su diseño y en su concepción, a promover el desarrollo de las funciones psicológicas superiores y, con ello, el uso funcional, reflexivo y descontextualizado de instrumentos (físicos y psicológicos) y tecnologías de mediación sociocultural (la escritura, las computadoras) (Hernández, 2007).

Hernández (2007) señala que las metas de la educación deben fijarse en función de lo que la cultura en particular determina como valioso y relevante y, que los procesos educativos no serían posibles sin el apoyo de otros más capaces, puesto que en su ausencia, se haría muy difícil la apropiación de los instrumentos y saberes que el medio socio-cultural ofrece. No obstante, el autor resalta que la aproximación histórico-cultural, según interpretaciones recientes, ha inspirado varias líneas de trabajo educativo, entre ellas la enseñanza de la lectura y la escritura y el análisis del discurso en situaciones en las

situaciones de la enseñanza, que muestran gran productividad y se encuentran en pleno desarrollo.

Desde nuestro punto de vista, se considera que la aproximación histórico-cultural ha cimentado las bases sobre las cuales autores contemporáneos han sustentado sus investigaciones, la revisión teórica que se ha presentado así lo muestra, incluso el paradigma de este enfoque teórico continua siendo de gran interés para fundamentar nuevas propuestas de su aplicación al contexto de las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la escuela, tal es el caso de Daniels H. (2009) en su publicación ‘Vigotsky y la pedagogía’.

Si bien las obras y aportaciones pedagógicas de Vigotsky no han resuelto todos los problemas contemporáneos relacionados a las formas de enseñanza y aprendizaje en la educación, se considera que su teoría sobre la construcción mediada o genético-cultural de las funciones psicológicas superiores nos provee, nuevamente, de un paradigma sólido y fuerte sobre el cual podemos proponer y sustentar nuevas aportaciones al campo de la educación de acuerdo a nuestras necesidades, contexto educativo y momento histórico-social (Del Río y Álvarez, 2007; Hernández, 2007).

Para lograr dicho objetivo es necesario realizar trabajos de investigación, cuyos hallazgos nos orienten hacia la determinación e implementación de los adecuados métodos y estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicados al contexto educativo, por lo que la realización de la presente investigación constituye una importante aportación a tal fin.

2.4 El desarrollo psicológico en la edad preescolar, la preparación del niño para la escuela y la teoría de la actividad en la enseñanza.

2.4.1 Las características del desarrollo psicológico en la edad preescolar.

La edad preescolar constituye una etapa fundamental en el desarrollo psicológico, cognitivo y de la personalidad del niño. En el capítulo I se mencionaron las características generales sobre las cuales se periodiza esta edad. No obstante, también existen particularidades en el desarrollo que la distinguen como tal.

La vida del niño se encuentra bajo la influencia de una serie de factores constantes, las influencias provienen de las personas que rodean al niño, la situación, las cosas que utiliza en niño, los juguetes, el orden que regula la vida del pequeño, las conversaciones que escucha y, un gran número de otros factores. Entre los factores de la vida cotidiana esta, por ejemplo, el mobiliario de la habitación donde vive, su organización y el modo en que los estímulos que inciden sobre el niño susciten en él reacciones positivas desde el punto de vista educativo, y ejerciten y, por consiguiente consoliden, sus conocimientos, acciones, sentimientos y hábitos positivos (Liublinskaia, 1971).

El orden y la elección de las cosas: muebles, juguetes, vajilla y demás objetos que el niño manipula, actúan también en calidad de estimuladores específicos. Cuando el niño entra a su salón en la escuela, encuentra las cosas en el mismo sitio, el niño cumple con lo que le ordena la educadora colocando todo en su lugar, esto es, opera activamente, consolidando así las nociones que se forman en él sobre la distribución de los objetos en el espacio. En estas condiciones las estas acciones adquieren para el niño la significación de una señal, cuando las influencias actúan de modo permanente también se elaboran rápidamente en los niños reacciones o estereotipos permanentes expresándose en costumbres, sentimientos, hábitos y necesidades del niño. Es así como, en los niños se forman: a) un determinado procedimiento positivo de actuar, b) un determinado sistema de normas respecto al lugar y a las personas que le rodean, c) el concepto moral del orden y la pulcritud, d) se elabora un sistema de juicios estimativos y reacciones emocionales y, e) la base para exigir de otros y de sí mismo.

Por tanto, no se debe subestimar el papel de las condiciones de la vida cotidiana de los niños en su desarrollo psíquico, si la vida del niño está organizada, su memoria se enriquece con contenido útil que se acumula y enriquece gradualmente, es así como, sólo en la vida organizada del niño se pueden ordenar y utilizar, con mayor o menor resultado educador y formativo, todos los tipos particulares de la actividad infantil. De igual manera se comprende que, si bien la escuela es un espacio especialmente dedicado hacia la formación y educación de los niños, también debe considerarse la importancia de la organización de las actividades del niño, la dirección y la orientación específica que el

educador debe proporcionar al niño en su quehacer cotidiano con el fin de influir de manera positiva en el aprendizaje y en el desarrollo psicológico de los niños.

El comportamiento de los niños, sometido a un sistema permanente de normas adquiere los rasgos característicos de lo organizado, normalizado y cultivado. La normalización del comportamiento pasa a convertirse en el rasgo del carácter del niño. Una explicación precisa del mecanismo de formación de las reacciones habituales es la de Pavlov:

El establecimiento y distribución por la corteza de los hemisferios de los estados de excitación e inhibición, que tienen lugar en un periodo determinado bajo la influencia de estímulos internos y externos y en una situación uniforme y repetida, se va fijando cada vez en mayor grado y su realización va siendo más fácil y automática, formando en la corteza cerebral un estereotipo dinámico cuyo mantenimiento exige menos trabajo nervioso a medida que pasa el tiempo (Pavlov citado en Liublinskaia, 1971: 129).

En el niño al finalizar el periodo preescolar, cuando el modo de vida y la organización de la actividad del pequeño han sido correctos, se manifiesta cierto equilibrio en los procesos nerviosos. El niño domina el lenguaje fonéticamente correcto, utiliza un léxico relativamente rico, emplea formas gramaticales sencillas y algunas con estructura gramatical compleja, expresan sus conocimientos, ideas, deseos, vivencias y necesidades. La expresión y la comprensión del lenguaje se convierten en un instrumento poderoso para la cognición de fenómenos desconocidos. El deseo de aprender y de saber en el niño se forma en mayor grado en el curso de la experiencia práctica del propio niño, durante la observación de la vida de las personas y de la naturaleza que le rodea, ha aprendido a pensar, a preguntar y hasta a experimentar, a solicitar explicaciones de sus compañeros y de los adultos. Al niño ya no le satisfacen las explicaciones de sus educadores y familiares, quiere aprender por sí sólo a conocer cosas nuevas a través de los libros que leen los adultos.

Al niño le es asequible la percepción analítica de la totalidad de un objeto simple y su representación, de un dibujo, una lámina y de un conocimiento vital que le atañe. La percepción analítico-sintética es necesaria para la asimilación de los signos

correspondientes a las letras, cifras y notas musicales. El saber mirar y escuchar es el índice de la preparación del niño para afrontar los aspectos principales para aprender en la escuela. Los actos y logros del pequeño son dirigidos, organizados y controlados cada vez en mayor grado por el lenguaje, manifiesta la facultad de pensar en forma lógica. El niño opera con ciertos conceptos habituales, es capaz de agruparlos y busca diversos nexos entre fenómenos, ha alcanzado cierta autonomía conllevando al sentimiento de independencia y responsabilidad y un sentimiento de alegría, que se deriva de la conciencia de sus posibilidades y logros. El pequeño descubre la intensidad de sus sentimientos que ya no se suscitan por la imitación, sino que tienen su origen en las propias estimaciones de lo sucedido, en conceptos morales. El niño aprendió a contener sus impulsos y a ponerse de acuerdo acerca de las acciones conjuntas. Las reglas por las que se rige la comunidad se convierten para el pequeño en normas reguladoras de su comportamiento libre e independiente (Liublinskaia, 1971; Petrovski, 1986).

Una de las esferas del desarrollo donde se presentan cambios psicológicos decisivos para el niño en esta edad es sobre la *personalidad*. Leontiev (2010) considera que la *edad preescolar es el periodo del desarrollo de los mecanismos psicológicos de la personalidad*. El autor refiere que entre los motivos que impulsan al niño pequeño hacia una determinada actividad, aún no se establecen las relaciones ante las cuales algunos motivos son más importantes que otros, es decir, aún no se establecen las relaciones correspondientes entre el sentido más importante y menos relevante para el niño. Sólo en la edad preescolar se establecen las correlaciones de los motivos, logrando identificar aquellos más relevantes que someten a otros, estos hallazgos se ilustran por vía experimental cuando a un niño preescolar se le propone realizar una acción que no le es atractiva ante la perspectiva de jugar con un juguete nuevo y atractivo. Es así como, la subordinación consciente e independiente de una acción a otra se forma por primera vez en la edad preescolar. Gradualmente las acciones aisladas adquieren un sentido más complejo en dependencia del motivo que las somete, adquieren un sentido consciente.

Los primeros nudos en la actividad del niño son los que conectan los diferentes procesos dirigidos a objetivos, se incluyen en las relaciones de subordinación de la actividad, sobre las cuales se distinguen gradualmente las líneas básicas del sentido de la actividad del

hombre que caracterizan a su *personalidad* (Leontiev, 2010). La etapa preescolar es sumamente importante en la formación de la *personalidad* del niño, pues cuando no se observa una subordinación de los motivos y cuando los impulsos se incluyen en una simple interacción de uno con el otro, se observa un cuadro de desintegración de la personalidad, reflejándose en una conducta puramente reactiva.

Es así como el niño, durante su desarrollo, va penetrando al mundo de las relaciones humanas que lo rodean, las funciones sociales de las personas, las normas elaboradas en la sociedad y las reglas del comportamiento. El aspecto determinante en este desarrollo lo constituye la relación consciente (con sentido) entre el impulso del niño y la acción que él debe someter a este impulso (Petrovski, 1986).

La relación entre el motivo que impulsa al niño a realizar una determinada acción (objetivo) son las bases sobre las cuales se cimienta la *actividad voluntaria*, lo cual abre nuevas posibilidades para el desarrollo posterior de la autodirección del niño. La *actividad voluntaria* se refiere al hecho de que los niños aprendan a dirigir su propia conducta, a dirigirse hacia los objetivos establecidos y a buscar las mejores vías para lograrlos. La posibilidad del niño de dirigir su propia conducta constituye una de las condiciones esenciales de preparación psicológica del niño para su ingreso a la escuela y someterse al proceso de enseñanza-aprendizaje.

El desarrollo de la *actividad voluntaria*, a su vez, tiene influencia determinante en otros procesos psicológicos, como la *memoria*, pues cuando el niño identifica el objetivo consciente de recordar, lo logrará de manera activa. Por vía experimental se ha mostrado que la identificación activa y la comprensión consciente del objetivo para recordar proviene directamente del *motivo* que impulsa la actividad del niño, así por ejemplo, la actividad de juego exige al niño el recuerdo de la instrucción para ejecutarlo. Es en la edad preescolar (entre cinco y seis años) donde se realiza el tránsito de la *memoria involuntaria* a las etapas iniciales de la *recordación voluntaria* y de la *memorización*. La distinción y la concientización activa por parte del niño de los objetivos mnémicos tienen lugar cuando existen los motivos correspondientes. Los estudios experimentales han mostrado que la reproducción voluntaria de determinada información propicia la fijación

voluntaria, por lo que el desarrollo de la *memoria voluntaria* comienza por la repetición voluntaria (Istomina, 1978, en Iliasov y Liaudis, 1986).

Nuevamente se resalta la importancia del *motivo* en la actividad del niño, en el caso de la actividad de recuerdo, el motivo comunica al niño el significado del objetivo a aquellas acciones que siguen después, dicho motivo conduce a la posición voluntaria del niño para recordar la información. Talizina (2000) refiere que el niño requiere de la *memoria voluntaria* para llevar a cabo la actividad escolar, en primera instancia para recordar las reglas de conducta dentro del salón de clases, a su vez, la actividad escolar conducirá al gradual desarrollo de la *memoria voluntaria más compleja*.

Otro de los procesos psicológicos que presentan un intenso desarrollo durante la edad preescolar es la *atención*, la actividad escolar no puede existir sin la atención voluntaria.

Los trabajos de Vigotsky (1995a) demostraron que la señalización externa es la plataforma sobre la cual se construye el proceso de la *atención voluntaria*, la señalización externa puede ser expresada en el lenguaje, en forma de gestos, signos o símbolos. De manera general, el desarrollo de la *atención voluntaria* pasa por tres etapas específicas: 1) el lenguaje o gesto del adulto dirige la atención del niño; 2) el lenguaje externo propio (egocéntrico) del niño dirige su propia atención; 3) el niño se dirige con su lenguaje interno. Por tanto, el lenguaje participa como medio de formación de la atención voluntaria y, en general adquiere la función de regulación de la actividad propia. Vigotsky refiere que:

La atención voluntaria, tanto por su composición como por su estructura y función, no es el simple resultado del desarrollo natural, orgánico de la atención, sino el resultado de su cambio y reestructuración por la influencia de estímulos medios externos (Vigotsky, 1995a: 224).

Por tanto, la *atención* no constituye una capacidad innata. La atención del niño pequeño es inmediata e involuntaria, se dirige a los estímulos más fuertes, notorios y llamativos del entorno del niño. Inicialmente la *atención voluntaria* del niño es externa y está

dirigida por el lenguaje y gesto del adulto, quien reorganiza la atención del niño por medio de instrucciones verbales.

La *atención voluntaria* es indispensable en la edad de transición, la cual por la influencia del lenguaje se orienta cada vez más hacia las relaciones abstractas, llegando a la formación de los conceptos abstractos. Esto se da gracias a las funciones que la atención desempeña en la actividad psíquica. Una de las funciones es la *selectividad*, que permite elegir la información significativa, importante y necesaria para la ejecución de una tarea e inhibir la información innecesaria. Otra de las funciones es la *retención o conservación* de determinada actividad, que se fija en la conciencia mediante el uso de imágenes que tienen el contenido de un objeto determinado, las cuales se conservarán mientras no se concluya la actividad y no se logre el objetivo de la misma. La última función de la *atención voluntaria* tiene que ver con el *control*, que implica un análisis constante de cada una de las etapas de la actividad (Petrovski, 1980).

Otra neoformación que surge en la edad preescolar es la *imaginación*, que se define como la habilidad que permite conocer las regularidades generalizadas del mundo objetivo y expresarlas en formas simbólicas específicas. La particular característica de la imaginación es *“la separación de la realidad”*, sobre la base del rasgo aislado de la realidad se reconstruye una imagen nueva, lo cual caracteriza el plano interno de las acciones. La adquisición de la imaginación por parte del niño, se da a través del uso de los medios, los cuales reconstruyen y reestructuran las mismas funciones psíquicas, el medio básico es el signo (Dyachenco, 2010).

El proceso de desarrollo de la *imaginación* incluye tres etapas. 1) La primera de ellas es el surgimiento de la idea, se relaciona con la reestructuración de las imágenes. En el proceso del surgimiento del plano de realización de la idea, a su vez, el plan se representa como una cadena de imágenes que modela el contenido básico; esta etapa abarca la edad de dos y medio a tres años aproximadamente y, el producto de la imaginación está prácticamente ausente. 2) Entre la edad de cuatro a cinco años, el niño se dirige básicamente a la asimilación de las normas sociales y de las reglas y modelos de la actividad. La crianza se da a través de modelos que el niño debe seguir, por tanto la

imaginación creativa de los niños disminuye. Se destaca la importancia de la dirección adecuada por parte del adulto en esta etapa dado que el niño se orienta al seguimiento de modelos, en caso de ausencia de la dirección adecuada, la imaginación tendrá un carácter reproductivo y no creativo. La imaginación cognitiva del niño se relaciona con el desarrollo intenso del juego de roles, del dibujo y de la actividad constructiva. 3) Entre la edad de seis a siete años, se espera que el niño haya asimilado los modelos básicos del comportamiento y de la actividad y obtiene la libertad para operar con ellos, es capaz de alejarse de los modelos estandarizados, combinarlos y utilizarlos durante la construcción de los productos de la imaginación. Así, la *imaginación cognitiva* presenta cambios cualitativos, los niños no solamente expresan impresiones transformadas, sino que también comienzan a buscar los medios para expresarlas (Dyachenco, 2010).

La *imaginación* también es de suma importancia en el desarrollo psicológico del niño, su adecuado desarrollo posee implicaciones pedagógicas que pueden contribuir hacia la solución creativa, por parte del niño, de problemas y situaciones en el contexto escolar y en la vida real.

Otras neoformaciones son el *pensamiento y el lenguaje*. Para estudiar el desarrollo del pensamiento se debe tener en cuenta el desarrollo del lenguaje, ya que el pensamiento se expresa por medio de la palabra. A pesar de no coincidir en su desarrollo el lenguaje y el pensamiento, se desarrollan en íntima dependencia recíproca, el desarrollo del lenguaje del niño influye sobre el pensamiento y lo reorganiza debido a que la palabra son partículas de un complejo mecanismo de conexión y combinación con otros elementos (Vigotsky, 1995a).

En los estudios sobre la naturaleza del pensamiento se señala que las palabras que designan las conexiones que existen entre los fenómenos concretos son idénticas señales generalizadoras, que admiten la abstracción, son palabras que designan los objetos o sus rasgos, por lo que el reflejo de cualquier conexión en forma verbal será siempre la cognición generalizada de un género determinado de relaciones existentes entre los objetos y fenómenos del mundo (Liublinskaia, 1971).

La palabra es la señal mediante la que se cierran las conexiones nerviosas en la corteza cerebral del hombre, el estímulo de la palabra, vista u oído, suscita en el individuo una determinada reacción, ya sea bajo la forma de imagen generalizada que surge del objeto, ya sea bajo la forma de un movimiento o bajo la forma de otra palabra como respuesta. La *palabra es el signo o símbolo* que sustituye al objeto percibido o imaginado sensorialmente, a una acción, una relación, un estado y a todo un grupo de objetos homogéneos sobre la base de la generalización y la abstracción de sus rasgos más importantes. Por ello Pavlov consideraba a la *palabra (lenguaje)* como: “*señal de señales*” (Liublinskaia, 1971: 282).

El desarrollo del *pensamiento* al igual que en el desarrollo del *lenguaje* se caracteriza por tres momentos. 1) El niño, al principio y por regla general, actúa, luego habla y sus palabras vienen a ser el resultado de la solución práctica de problemas; en esta etapa el niño no puede diferenciar verbalmente que hubo antes y que hubo después. Las palabras son la parte final de una situación práctica. 2) Gradualmente el niño (entre los cuatro y cinco años) pasa a la acción simultánea del *lenguaje y del pensamiento*; la operación a la cual reacciona el niño se alarga en el tiempo; el lenguaje se hace egocéntrico, surge el pensamiento durante la acción y más tarde se observa su completa fusión. 3) En la edad escolar, el niño empieza a planificar verbalmente la acción necesaria, a lo que sigue la realización de la acción (Vigotsky, 1995a).

Cuando el niño empieza a utilizar su *lenguaje*, el *pensamiento* se estabiliza y se hace constante, se reestructura el pensamiento. El niño que no piensa verbalmente, ve todo de una forma global, sincrética (unión entre sí de las impresiones). La palabra separa un objeto de otro, es el medio por el cual se diferencia la conexión sincrética. El cambio más importante en el desarrollo del *pensamiento* del niño bajo la influencia del *lenguaje* es que, al designar verbalmente un objeto, se produce el desarrollo de conceptos que se forma por la elección de algunos rasgos significativos, de manera especial los conceptos científicos (Vigotsky, 1995a; 1995b).

La generalización del *pensamiento* queda asegurada por el carácter generalizador de la palabra, que actúa como señal que designa categorías distintas, pero siempre

determinadas por conexiones. De esta forma el proceso del *pensamiento* consiste en la búsqueda de las conexiones en cada caso concreto, la búsqueda se inicia con la respuesta a una señal verbal correspondiente. La señal verbal puede ser una pregunta, dicha señal suscita como respuesta una reacción orientadora, una actividad investigadora o un proceso pensante, específico del ser humano. Así, a la pregunta ¿De quién es la pelota que se ha caído?, exige que se establezca una sola categoría de conexión de relaciones de pertenencia. Liublinskaia (1971) señala que la pregunta es una de las formas más evidentes de la unidad del *pensamiento y el lenguaje*, por lo que, el pensamiento es la resolución de un problema, donde el individuo toma conciencia de lo que no sabe y se dirige a la búsqueda de otras soluciones que le conllevan a establecer nuevas conexiones que forman el contenido de nuevos conocimientos. Por tanto, el proceso pensante incluye diversas operaciones como la *comparación, abstracción, concreción*. Cada una de ellas es la expresión original de los procesos de análisis y síntesis.

Sobre el estudio del desarrollo del pensamiento y el lenguaje se resume: a) el desarrollo ontogenético del *pensamiento y el lenguaje* tienen raíces diferentes; b) en el curso de desarrollo del *lenguaje* podemos constatar un estadio preintelectual y, en el curso de desarrollo del *pensamiento*, un estadio prelingüístico; c) pensamiento y lenguaje siguen líneas diferentes e independientes en su desarrollo; d) en determinado momento las líneas de desarrollo se encuentran, el *pensamiento* se hace verbal, y el *lenguaje*, racional o intelectual (Vigotsky, 1995a).

La expresión del *pensamiento* a través del *lenguaje* exige que el desarrollo del pensamiento en los niños se enfoque a través del proceso de desarrollo de su lenguaje, en el proceso de su actividad práctica en acción con los objetos. Es por ello que, las sugerencias prácticas para el trabajo psicopedagógico dirigidas a la promoción del desarrollo del lenguaje y el pensamiento, serían ante todo, que el niño se encuentre inmerso en situaciones donde debe resolver problemas prácticos acompañado de las acciones y lenguaje del adulto, quien resuelve el problema y, posteriormente presentar al niño variados problemas con el fin de que aplique las formas de solución ya aprendidas. Al respecto Liublinskaia (1971: 288) ha señalado: “*las fuentes de desarrollo del pensamiento del niño residen en su actividad vital práctica*”.

Otra neoformación que debe formarse en la edad preescolar es la función simbólica. En el capítulo I (apartado 2.3.1), se mencionó cómo se constituye y su importancia en la vida psíquica y desarrollo cognitivo del niño, por lo que en el siguiente apartado se retomará su importancia como función de preparación para la escuela.

2.4.2 La función simbólica y la preparación psicológica del niño para el ingreso a la escuela.

La función simbólica se refleja en el nivel de dominio de los medios, específicamente de los signos y los símbolos. Los signos y símbolos, son instrumentos que modifican cualitativamente la vida psicológica del ser humano (Salmina, 1988). Los tipos, y al mismo tiempo los niveles constitutivos, de actividad de símbolos y signos que deben estar formados son: 1) la sustitución, que se refiere al uso de sustitutos que realizan la misma función que el objeto que se sustituye; 2) la codificación, que consiste en la habilidad para reflejar el fenómeno o acontecimiento en un alfabeto determinado y de acuerdo a reglas determinadas; 3) y por último la esquematización y la modelación (Salmina, 2000). Sobre estas dos últimas se detallará a continuación.

En el caso de la modelación, se resalta su importancia debido a que es esencial para llevar a cabo la actividad escolar durante la resolución de problemas matemáticos. El texto del problema matemático es un modelo verbal de la situación determinada y el proceso de la solución del problema es el proceso de la transformación del modelo. Por lo tanto, lo más importante consiste en saber pasar del modelo verbal al modelo temático y saber construir una serie de modelos complementarios como esquemas, tablas, etc. (Talizina, 2000).

Por otra parte, las ventajas del uso de la esquematización de la situación de las condiciones del problema son: 1) que el texto se traduce al idioma del modelo concreto y, al mismo tiempo, abstracto, en el cual todas las relaciones posibles del problema a solucionar aparecen simultáneamente ante el niño; y 2) el esquema representa el plan para su solución (cantidad de elementos, muestra opciones para resolver el problema, el orden de las acciones a realizar).

Es así como, la resolución de un problema se da como el paso de un modelo al otro del modelo textual a los modelos complementarios (tablas y esquemas) y de éstos a los modelos matemáticos, sobre cuya base se construye la solución del problema. La modelación, inherentemente, constituye otro tipo de acciones en el dominio de los signos y símbolos necesaria para la construcción de conocimientos nuevos en la actividad escolar.

En primera instancia, la modelación refleja la asimilación de las relaciones espaciales y temporales por parte del niño, y más tarde, la asimilación de otro tipo de relaciones más complejas, como las mecánicas, matemáticas, lógicas. El objetivo de la modelación es obtener información nueva de un determinado objeto penetrando más en su esencia (Salmina, 1988, citada en Talizina, 2000). El niño en la escuela primaria debe construir modelos, por ejemplo para analizar un texto, debe identificar las partes con sentido del texto a través del análisis de sus elementos y de sus relaciones que se deben representar con ayuda de signos y símbolos (codificación), posteriormente el niño puede comparar el modelo obtenido con el contenido real del texto (con lo que se modela), lo que permite obtener información nueva acerca de la modelación del texto y profundizar en su contenido (decodificación). En resumen, cuando el niño lleve a cabo el uso consciente de los signos y símbolos para resolver un problema o tarea y, cuando sus acciones no sólo se reduzcan a la simple manipulación y acción con los objetos, es cuando la función simbólica se encuentra conformada en el niño.

Por otra parte, la presencia de los *motivos y las necesidades* en el niño hacia los estudios escolares es un aspecto psicológico que impulsará su deseo hacia la vida escolar, lo que constituye el objetivo de su aprendizaje, por ello, es importante conocer antes que nada, si en el niño están presentes la necesidad y el interés para obtener nuevos conocimientos.

Talizina (2000) identifica *dos grupos de motivos* que pueden impulsar al niño hacia la actividad escolar. El *primer grupo* lo constituye el deseo del niño de ocupar una posición nueva y puede comprender que el estudio es una actividad que lo hace mayor y que lo valora como más importante ante los ojos de los adultos, por lo que los niños llegan a la escuela con curiosidad por adquirir conocimientos. El *segundo grupo* de motivos, se

relaciona con las atribuciones externas de la posición del escolar: el nuevo uniforme, los cuadernos, libros, etc. Además, esta autora señala que para conservar la relación positiva de los niños con los estudios escolares, es necesario satisfacer dos condiciones. Primero, es necesario incluir a los niños en la solución de problemas cognitivos, lo que les ayudará a conocer más acerca del mundo que les rodea y los llevará a descubrir los conocimientos para ellos mismos. Talizina (2000) refiere que la actividad de estudio no se forma de manera inmediata por lo que el maestro debe introducir al niño de manera gradual a través de juegos. La segunda condición se relaciona con el estilo de conducta del maestro, desde el punto de vista psicológico para un niño es más fácil asimilar las reglas de conducta si el maestro lo introduce de manera natural explicándole acerca de qué, cómo y por qué se debe hacer algo en el salón, a diferencia de cuando el maestro se dedica sólo a prohibirle determinadas acciones. De esta forma se plantea que si el maestro respeta las condiciones antes mencionadas, entonces se conservarán y desarrollarán las necesidades cognoscitivas del niño.

Otra de las particularidades de esta edad tiene que ver con las posibilidades físicas de los niños. Se debe considerar que el niño preescolar se encuentra en constante e intenso desarrollo anatómico y fisiológico, por lo que se deben crear las condiciones físicas adecuadas para su desarrollo y aprendizaje en la escuela, así como, considerar el ritmo y duración de las jornadas de trabajo del niño de acuerdo a sus posibilidades.

El ingreso del niño a la escuela primaria significa una nueva posición del niño en la sociedad, recibe las obligaciones que le impone la sociedad. Si tiene éxito o no en sus estudios, tiene para él un profundo matiz afectivo. Los posibles problemas del aprendizaje escolar no son sólo cuestión del desarrollo intelectual, sino también comprende aspectos de la formación de su personalidad. Por tanto, al hablar de preparación para la escuela se tiene en cuenta el grado del desarrollo cognoscitivo y el grado de desarrollo de la esfera motivacional y de su actitud hacia la realidad (Bozhovich, 1976). Estar preparado para la escuela significa haber alcanzado determinado nivel de desarrollo de los procesos del pensamiento (ver semejanzas y diferencias, comparar, razonar, obtener conclusiones), ante todo, saber generalizar y diferenciar en las diferentes categorías de los objetos y fenómenos del mundo circundante.

La formación en el niño de la necesidad cognoscitiva, necesidad de adquirir nuevos conocimientos y habilidades, es otro de los procesos que preparan al niño para el aprendizaje escolar, la cual determina el carácter del razonamiento de los niños y el sistema de las operaciones intelectuales empleadas por ellos. La tendencia hacia los logros intelectuales es un fenómeno estable que caracteriza a los niños de 6 a 8 años de edad, implica una actividad socialmente importante que crea en el niño una nueva posición social ante los adultos.

Otra característica psicológica de preparación de los niños preescolares tiene que ver con la voluntariedad de su conducta y actividad, esto es, la capacidad del niño para subordinar sus deseos impulsivos directos a objetivos conscientemente planteados. La necesidad por sí sola no puede impulsar la acción del niño sino que, para que surja un movimiento encaminado hacia un objetivo, es necesario el reflejo en la conciencia del niño del objeto capaz de satisfacer su necesidad. Ya desde el segundo año de vida, junto con la aparición de las primeras palabras del niño, su conducta se determina no sólo por la situación externa objetiva que le rodea directamente, sino también por las imágenes, representaciones y vivencias que surgieron antes en su experiencia y que se fijaron como los impulsores internos de su conducta. Con la aparición de este plano interno, la conducta del niño adquiere un carácter más espontáneo, más activo e independiente. La esencia del salto ocurrido consiste en que las necesidades del niño empezaron a cristalizarse, no sólo en los objetos exteriores reales, que las satisfacían sino también en las imágenes, representaciones y más tarde en los conceptos del niño. La realización de todo este proceso conduce, a su vez, al surgimiento de una nueva formación: el surgimiento de la relación entre afecto e intelecto, o bien, el surgimiento de imágenes y representaciones que poseen fuerza impulsora y de aquellas tendencias motivacionales que dirigen la conducta del niño (Bozhovich, 1976).

La nueva formación representa un nivel cualitativamente nuevo en la personalidad del niño, le asegura actuar independientemente del campo concreto dado en las condiciones de una situación imaginaria relativamente libre, con la nueva formación crea la premisa fundamental del desarrollo ulterior de la esfera motivacional del niño y de las formas de su conducta y actividad que están vinculadas con ella.

En el desarrollo de la motivación se generan otros procesos cualitativos que constituyen la condición necesaria del tránsito del niño al aprendizaje escolar. Uno de dichos procesos lo constituye el hecho de que el niño a fines de la edad preescolar posea la habilidad de subordinar los motivos de su conducta y actividad, es decir, que su actividad esté basada en un propósito conscientemente adoptado a pesar de los deseos propios y directos del niño. Surge así en el niño la habilidad de subordinar conscientemente sus acciones a objetivos fundamentales y lejanos, aunque sean poco atractivos para él. A esta edad es posible que los niños manifiesten el saber tomar decisiones y actuar en correspondencia con las mismas, sino de forma independiente, al menos siguiendo o imitando al adulto, condición fundamental para el paso del niño al aprendizaje escolar, donde la actividad de estudio necesariamente presupone la realización de acciones voluntarias aceptadas por el niño (Bozhovich, 1976).

Puede concluirse que, la adecuada preparación del niño preescolar garantiza en gran medida su desarrollo intelectual, debido a que se dota al niño de todas aquellas habilidades, conocimientos de la vida y del trabajo, del uso de ciertos conceptos abstractos (lo que es bueno y lo malo), de la orientación en las relaciones espacio-temporales, de hábitos de estudio y de trabajo, de conocimientos sobre la naturaleza, el saber concentrarse en el trabajo, estabilizar su atención, seguir instrucciones, de motivación e interés para estudiar, de la habilidad de planear el tiempo, de organizar sus actividades, de relacionarse con sus compañeros, adecuar su comportamiento al contexto en que se encuentra, de la conformación de su personalidad, de la posibilidad del utilizar signos, cifras y letras, realizar operaciones básicas y representarlas en papel y de la adquisición y uso de un amplio vocabulario.

En síntesis, el enseñar a los niños a estudiar es el fin más importante de la educación preescolar, principalmente en la edad de transición. Por ello, la enseñanza no sólo debe dirigirse hacia la adquisición de conocimientos formales, sino también al desarrollo mental y de los hábitos escolares de los niños, lo que determinará su vida posterior.

2.4.3 La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza.

La aproximación de la actividad hacia el proceso de aprendizaje y de la enseñanza, provee una forma de análisis como sistema unitario y como proceso real de solución de problemas que se encuentran ante el sujeto de esta actividad.

Después de la muerte de Vigotsky, en la psicología histórico-cultural se propuso como objeto de estudio a la *actividad* (Leontiev; 2000), entendida como forma de existencia y como condición para la formación de la psique. Como unidad para su análisis se propuso a la *acción* (Leontiev, 1984; Galperin, 1976; Talizina, 2000), la cual posee todas las propiedades estructurales y funcionales de la actividad en forma elemental (Quintanar y Solovieva, 2008).

Leontiev (1947a, citado en Talizina, 1988) determinó el *objetivo* y el *motivo* como los principales elementos de la actividad hecha consciencia, comprendidos no como emociones internas, sino como objetos externos que dirigen la actividad del sujeto. Así el *motivo* de la actividad se interpreta no sólo como una necesidad del sujeto de algo, sino como una necesidad objetivada, como el objeto que mueve al sujeto a la *acción*, está última, entendida como un proceso subordinado a un objetivo consciente. Además, determina a las *operaciones* cómo los métodos por medio de los cuales se realiza la acción.

Leontiev (1972, citado en Quintanar, 1998) señala que durante el desarrollo, la asimilación de la experiencia social, sólo se da dentro de la actividad conjunta del niño con el adulto (portador de los medios de utilización de los objetos elaborados socialmente) y sobre la base de la actividad concreta con los objetos

De acuerdo con Rubinstein (1998, citado en Quintanar y Solovieva, 2008: 152) la *acción* es la célula (unidad) de la actividad humana que contiene todas las características esenciales de la actividad y de la psique humana, es la unidad mínima que incluye a todos los elementos del objeto de estudio (la actividad). En la *acción* se identifican los elementos estructurales invariantes, como el motivo (objetivo), el objeto de la acción, la base orientadora de la acción, las operaciones y sus medios de ejecución. La *acción* representa

un proceso dinámico, en el cual sus elementos participan en sus diversas etapas. Desde el punto de vista procesual, en la *acción* se identifican tres partes: la orientación, la ejecución y el control.

Por otra parte, Galperin (1998, citado en Quintanar y Solovieva, 2008: 152) propuso que el objeto de estudio en psicología debería ser la “orientación” dentro de la actividad, debido a que la orientación es lo que le da a la actividad su sentido psíquico. La orientación es un reflejo psíquico que permite al sujeto formar una imagen previa del resultado, al que dirige su acción. Talizina (2009) integra los conceptos anteriores en *tres principios* fundamentales, sobre los cuales, se debe basar la actividad de aprendizaje y la enseñanza.

El *primer principio* fue formulado por Rubinstein, presupone que *la psique se encuentra en una relación inseparable con la actividad*. La psique, desde su inicio mismo, tiene el papel de orientar al organismo en su medio ambiente, posteriormente, a medida que las condiciones de vida se hacían más complejas, la psique también adquiriría una estructura cada vez más compleja y se desarrollaba. Por tanto el objeto de estudio de la psicología es el sistema de la actividad, esto es, el análisis del proceso real de las interacciones del hombre con el mundo. Debido a que la psique en algunos casos se incluye en la actividad en calidad de sus elementos y en otros casos ellas misma la constituye de manera completa, se hace necesario entonces realizar el análisis de las unidades que conservan las particularidades específicas de la actividad, la unidad de análisis psicológico de la actividad es la acción, la cual posee la misma estructura que la actividad: objetivo, motivo, el objeto hacia el cual se dirige la acción, las operaciones y el modelo de acuerdo al cual el sujeto realiza la acción. La acción, es subjetiva, le pertenece al sujeto y siempre participa como actividad de una personalidad concreta.

El *segundo principio* en la aproximación de la psicología de la actividad establece la *naturaleza social del desarrollo psíquico del hombre* (sobre este principio ya se ha profundizado teóricamente en el apartado correspondiente en el primer capítulo). El desarrollo de los individuos humanos se da a través de la vía de la asimilación de la experiencia externa, social. Este principio tiene gran significado para el papel que

desempeña el maestro, que consiste en transmitir la experiencia social a las nuevas generaciones. Por tanto, la enseñanza y la educación son tipos de actividad del hombre organizados especialmente durante la cual se asimila la experiencia de generaciones anteriores.

El *tercer principio* de la aproximación de la actividad es la *unidad de la actividad material y psíquica*, propuesto por Leontiev. La unidad de la actividad psíquica y la actividad material externa consiste en el hecho de que ambos son tipos de actividad y poseen la misma estructura y, otro aspecto de dicha unidad es que la actividad psíquica interna constituye la actividad material externa transformada.

A partir de los principios expuestos, los procesos de la enseñanza, del aprendizaje y de la educación, que estudia la psicología pedagógica, se consideran como actividad. Por tanto, el maestro debe de buscar formar aquellos tipos de actividad, que incluyan desde el inicio mismo, un sistema determinado de conocimientos garantizando su aplicación dentro de un contexto determinado.

En el análisis de la actividad escolar, Talizina (2009) señala que la actividad del sujeto siempre corresponde a alguna necesidad y se dirige al objeto que satisface esa necesidad, el objeto impulsa y dirige la actividad del sujeto. Por consiguiente el aprendizaje constituye una actividad como tal sólo cuando satisface una necesidad cognoscitiva, en este caso puede ser la de dominar los conocimientos, lo cual participa como motivo. Es así como, la necesidad cognoscitiva del alumno encuentra su realización objetual y, simultáneamente, participa como el objetivo de la actividad escolar. Si el alumno no tiene la necesidad cognoscitiva, entonces el aprendizaje ya no será una actividad, debido a que la adquisición de los conocimientos no conduce a la satisfacción de la necesidad, sino que sólo sirve como un objetivo intermedio, esto es, el aprendizaje se convierte en la acción que se incluye en otra actividad, por lo que el alumno va a estudiar para satisfacer alguna otra necesidad. Los productos que el alumno puede obtener de la actividad escolar son las nuevas posibilidades cognoscitivas y las nuevas acciones prácticas, es decir, el producto es el cambio del sujeto mismo.

Retomando a las necesidades, se identifican dos características en las necesidades del hombre: la necesidad de su carácter objetual (necesitar algo) y su carácter dinámico (las necesidades cambian su grado de tensión, desaparecen y se reproducen de nuevo). Al respecto Leontiev 1971 (en Talizina, 2009: 63) señala que la necesidad como tal, es sólo un estado negativo, un estado de deseo, de falta de algo; la necesidad adquiere su carácter positivo sólo como resultado de su encuentro con el objeto y en su objetivación.

En cuanto a los *motivos* de la actividad escolar, se identifican *motivos externos* (no se relacionan con los conocimientos que se asimilan y con la actividad que se realiza, por ejemplo al alumno que no le agradan las matemáticas y desea ser psicólogo, sabe que debe estudiar matemáticas para poder ingresar a la universidad). Los *motivos internos* tienen que ver con el interés cognitivo y sirven de motivo (Talizina, 2009). Se puede decir que desde el punto de vista externo, la actividad de todos los alumnos se parece pero desde el punto de vista interno, es muy diferente, dichas diferencias están dadas por los *motivos de la actividad*. Es así como, los *motivos*, determinan el sentido personal de la actividad que realiza el alumno. Por tanto, el maestro de primaria debe poseer conocimientos generales acerca de la motivación, el papel de esta en la actividad escolar y las posibilidades de los niños en esta etapa de desarrollo, pero además, conocer los diferentes tipos de acciones que se incluyen en la actividad escolar y saber formarlas en los niños.

Por su parte, Galperin (1995a) ha desarrollado la teoría sobre la formación de las acciones mentales y de los conceptos por etapas, desde las acciones concretas hasta las acciones mentales o simbólicas, dichas etapas o planos de formación ya han sido presentados en la tabla 3 del capítulo 2 (apartado 2.3.1). La teoría de Galperin se aplica al proceso de enseñanza escolar, debido a que nos señala la manera en la que los niños pueden asimilar los conocimientos en la escuela y la manera en como el maestro puede dirigir conscientemente las acciones del niño para tal fin, el autor define al estudio como toda actividad en cuya ejecución se forman nuevos conocimientos y habilidades y donde los antiguos conocimientos y habilidades adquieren nuevas cualidades.

En párrafos anteriores se ha hecho referencia a que en la actividad de estudio, el eslabón central es la *acción*, a su vez, dividida en tres partes: *parte orientadora, de ejecución y de control* (Galperin, 1958, en Talizina, 1988). La *parte orientadora* de la acción está relacionada con la utilización por parte del hombre del conjunto de condiciones concretas, necesarias para el exitoso cumplimiento de la acción dada, que entraron en el contenido de la base orientadora de la acción; la parte orientadora determina la rapidez y calidad de la acción al dirigir de manera correcta y racional la parte ejecutora; por vía experimental se han estipulado los “*tipos de base orientadora*”, según los modos de obtención de la orientación (Talizina, 1988: 89). La *parte ejecutora* (parte del trabajo de la acción) asegura las transformaciones dadas en el objeto de la acción (ideales o materiales). La *parte de control* de la acción está dirigida a seguir la marcha de la acción, a confrontar los resultados obtenidos con los modelos dados, con su ayuda se hace la corrección tanto en la parte orientadora como en la ejecutora de la acción.

En general, en las distintas acciones del hombre las partes descritas de la acción tienen grados diferentes en complejidad, ocupan volúmenes distintos, no obstante, su presencia simultánea en todas las acciones es obligatoria. De esta forma cualquier acción del hombre representa un original microsistema. A su vez, cualquier acción del sujeto puede ser descrita indicando el grado de formación de sus principales características, que son: la forma de la acción y su carácter. La forma de la acción caracteriza el grado o nivel de apropiación por parte del sujeto, caracteriza el proceso de su transformación externa (material) en interna (mental). En el proceso de transformación de la acción se distinguen las siguientes formas fundamentales. (Talizina, 1988).

1) *Formas material y materializada*. El objeto de la acción de al estudiante en forma de objetos reales o en forma de modelos, esquemas, dibujos (forma materializada). Así por ejemplo en la escuela primaria, los niños pueden realizar el conteo con objetos (material) o con objetos representados (conteo con los dedos o con palitos representados en su cuaderno). Estas formas de la acción permiten descubrir al alumno el contenido de la acción: la composición de sus operaciones, su carácter lógico, consecutivo, etc., así como, ejercer el control objetivo en el cumplimiento de cada una de las operaciones. 2) *Formas perceptivas de la acción*. Reflejan la capacidad de ver y oír, se realizan con acciones

perceptivas sin producir cambios en los objetos, surgen como resultado de la transformación de la acción material o materializada. Ejemplo de este tipo de acciones, es la acción de contar objetos (concretos o en esquemas) sólo con los movimientos de los ojos (acción perceptiva). Tanto las acciones materiales como las perceptivas pueden realizarse sólo existiendo objetos materiales o materializados, su combinación con otra forma de objetos es imposible. 3) *Forma verbal externa*. La acción se caracteriza por el hecho de que el objeto de la acción está representado en forma verbal externa (oral o escrita), el proceso de transformación del objeto transcurre en forma verbal externa: en forma de razonamiento en voz alta o describiendo su marcha. 4) *Forma mental*. Significa que la acción se realiza “para sí”, sus elementos estructurales son las representaciones, los conceptos, las operaciones, las operaciones que se ejecutan “para sí”. El cumplimiento de la acción en la forma mental significa que la acción recorrió el camino de la interiorización convirtiéndose de externa a interna. Las imágenes se convierten en el objeto de la acción del sujeto, la transformación real se sustituye por la ideal.

En cada una de estas formas de transformación de la acción pueden estar representados todos o algunos de los elementos estructurales de la acción.

En cuanto al *carácter de la acción*, Galperin (1958, en Talizina, 1988) señala, a su vez, las características primarias y las secundarias, que los determinan. En las características primarias se encuentran: 1) el carácter generalizado, separación de las propiedades esenciales del objeto, de las no esenciales, para el cumplimiento de la acción; 2) el carácter desplegado, muestra todas las partes de las operaciones que en origen formaban parte de la acción (a medida que la acción se forma, las operaciones se reducen); 3) carácter asimilado, implica la facilidad en el cumplimiento de la acción, su grado de automatización y su rapidez en la ejecución.

En las características secundarias de la acción se encuentran: 1) el carácter razonable de la acción, se determina por el carácter esencial de las condiciones en las que se orienta el hombre que realiza la acción (base orientadora de la acción y carácter generalizado de la acción, cuanto más generalizada más razonable); 2) carácter consciente, implica la posibilidad de cumplir correctamente con la acción, además de fundamentarla en forma

verbal; 3) carácter abstracto, cumplimiento de la acción de manera generalizada, sin apoyo en el contenido emocional de los objetos, para lo cual la acción debe encontrarse representada en forma conceptual; 4) solidez de la acción, ejecución de la acción tiempo después de su formación, es el resultado de la generalización y de la automatización.

Es así como se ha presentado la teoría de la actividad, sus principales conceptos teóricos, sus principios, componentes, características y la manera en que se aplica a la actividad de estudio y a la enseñanza. La teoría de la actividad nos provee la manera de cómo formar las acciones en los niños con el objetivo de interiorizarlas, generalizarlas y automatizarlas, hecho que garantizaría su aprendizaje y desarrollo cognitivo. Para tal fin, debe considerarse la actividad rectora de esta edad, el juego, actividad que garantiza que el niño realice acciones con todos sus eslabones correspondientes, en interacción con sus coetáneos, en la acción práctica con los objetos, con el uso de su propio lenguaje y con la orientación práctica y verbal por parte del adulto o maestro. Todo esto constituye una aportación práctica hacia el trabajo psicopedagógico para preparar al niño para la escuela. En el siguiente apartado se hablará del juego retomando su importancia como actividad rectora del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar.

2.5 La actividad de juego en la psicología histórico-cultural.

Como ya se ha expresado en capítulos anteriores, la edad preescolar constituye un periodo importante para el desarrollo psicológico del niño. Durante esta edad se establecen, por primera vez, las relaciones sociales del niño con otras personas. El preescolar constituye un medio social más amplio para el niño, en comparación con la comunicación con los miembros cercanos de la familia.

La actividad rectora del niño preescolar es el juego temático de roles, dicha actividad permite el desarrollo de todos los procesos psicológicos, la adquisición de las relaciones afectivo-emocionales y de los papeles existentes en la sociedad, además en su forma amplia y desarrollada, garantiza la plataforma de formación de la personalidad del niño (Solovieva, Quintanar y Flores, 2002). El juego temático de roles es aquella actividad, en la cual los niños retoman unas u otras funciones sociales de los adultos y, dentro de las condiciones recreadas especialmente por los mismo niños que pueden ser condiciones de

juego reales o imaginarias, reproducen y modelan las actividades de los adultos y las relaciones entre ellos (Smirnova, 2003). A través de la actividad de juego el educador incorpora al niño a la colectividad, amplía y precisa sus conocimientos y forma las máspreciadas cualidades morales y volitivas del ser humano en crecimiento (Liublinskaia, 1971).

Como ya se ha mencionado, desde el punto de vista psicológico, el elemento principal de la actividad es precisamente el *motivo*, es el impulso mismo de cualquier actividad. Es el motivo que se forma en el juego, lo cual garantiza el interés y curiosidad futura del niño y lo prepara para la realización de la actividad del estudio escolar en la edad psicológica siguiente. El juego no es el rechazo del mundo de los adultos, sino la introducción más específica en este mundo. Los temas para el juego de roles provienen de las condiciones históricas y sociales que rodean al niño, pero lo más importante es que proviene de las diversas fuentes culturales mediatizadas por los adultos: historias, cuentos, películas infantiles y diversos programas de televisión, cine, teatro, comunicación con los demás, experiencia social de la vida (calle, hospital, tienda, ciudad, campo, etc.) (Solovieva y Quintanar, 2012).

La primera descripción sistemática de los juegos infantiles pertenece a E. A. Petrovski (1887, citado por Elkonin, 1980:24), quien señala que la palabra *“juego significa un grupo numeroso de acciones humanas que no requieren un trabajo arduo y proporcionan alegría y satisfacción”*. El comienzo del estudio de la teoría del juego suele asociarse con los nombres de F. Schiller, H. Spencer y W. Wundt. En la exposición de sus concepciones filosóficas, psicológicas y estéticas, estos pensadores del siglo XIX, comprendieron al juego como uno de los fenómenos más extendidos de la vida, ligando su origen al arte.

Desde el punto de vista psicológico, lo esencial es que del conjunto de la actividad laboral (utilitaria) se disgrega una parte que puede ser denominada orientativa, a diferencia de la ejecutiva, relacionada directamente con el resultado material. Elkonin (1980) refiere al *juego* como la reconstrucción de una actividad que destaque su contenido social, humano: sus tareas y las normas de las relaciones sociales. Vista así la forma desplegada del juego, se hace posible comprender su afinidad con el arte, en cuyo contenido abarca,

además, el sentido y las motivaciones de la vida. A esa afinidad del juego y el arte se debe que las diversas formas del arte desplazan poco a poco de la vida adulta las formas desplegadas de actividad lúdica. Por tanto, en la sociedad moderna, los adultos no tienen formas desplegadas de juego, estas han sido desplazadas y reemplazadas por las distintas formas de arte y, también, por el deporte.

En relación a la idea anterior existe la obra de Vigotsky (2005) ‘La imaginación y el arte en la infancia’, en este texto se analiza el carácter y el desarrollo de la imaginación artística en el niño. La obra puede ser de utilidad para los pedagogos y maestros que requieren conocer el marco teórico sobre que los cuáles sustentar la práctica pedagógica dirigida a tal fin. Otra obra de interés relacionada con el tema es la de Pablo del Río y Amelia Álvarez (2007), ‘Escritos sobre el arte y educación creativa de Lev S. Vygotski’, donde presentan una selección de escritos de las aportaciones más relevantes de Vygotski al arte y a la creatividad desde el punto de vista evolutivo y educativo.

2.5.1 Origen social del juego.

Vigotsky, al investigar los problemas del habla y del pensamiento, aplicó en psicología en método disgregador del todo, entendiendo por unidad el producto del análisis que, a diferencia de los elementos, posee todas las propiedades fundamentales del todo, propiedades que son partes vivas e indivisibles de esa unidad. En el caso del juego, el rol y las acciones que de él dimanar, constituyen la unidad fundamental e indivisible (Elkonin, 1980). En el juego están representadas, en unión indisoluble, la motivación afectiva y el aspecto técnico operativo de la actividad. Entre el rol y al carácter de las acciones respectivas hay una estrecha relación funcional y una unidad contradictoria. Cuanto más sintetizadas son las acciones lúdicas, con tanta mayor profundidad se reflejan en el juego el sentido, la misión y el sistema de relaciones fijadas en la actividad reconstruida de los adultos; cuanto más concreta y desplegadas son las acciones lúdicas, tanto más se manifiesta el contenido objetivo y concreto de la actividad reconstruida (Elkonin, 1980).

En resumen, en el juego de roles influyen la esfera de la actividad y las relaciones de las personas, su fondo es precisamente la esfera de la realidad y, pese a la variedad de temas

en el juego, todos ellos entrañan por principio, el mismo contenido: la actividad del hombre y las relaciones sociales entre las personas.

Los temas de los juegos son variados y reflejan las condiciones concretas de la vida del niño, mientras que, el contenido del juego es el aspecto característico central, reconstruido por el niño de la actividad de los adultos y de las relaciones que entabla en su vida laboral y social, releva el aspecto profundo del niño en la actividad de los adultos (aspecto externo de la actividad humana, forma en la que opera el hombre, la actitud que adopta frente a la actividad y el sentido social que le atribuye al trabajo). Liublinskaia (1971) describe las siguientes peculiaridades distintivas del juego como práctica humana.

- a) El niño refleja en sus juegos la realidad que le rodea. El reflejo de la vida se manifiesta en el contenido del propio juego, en los papeles que los pequeños interpretan, en el trabajo, en las relaciones entre los compañeros de juego, en la forma en que caracterizan a los personajes y en sus actos, en las réplicas y en las conversaciones entre los niños. Por tanto, el juego tiene raíces de carácter histórico, se modifica de acuerdo con el cambio de vida de las personas adultas que rodean al niño.
- b) El juego es una forma de adquirir y de precisar conocimientos. Se parte de un conocimiento elemental por parte del niño, de uno u otro fenómeno relacionado con la vida de las personas, el juego por tanto, es un medio para la asimilación y adquisición eficaz de conocimientos.
- c) El juego es una actividad pensante. Todo proceso mental está dirigido a la solución de un problema determinado. El problema que se resuelve en el juego es su idea, su solución es la realización de esta idea mediante el lenguaje y la actuación práctica. Durante la planeación del juego, los niños analizan los objetos por forma, magnitud, material, color, etc., asegurando que la elección y acción con los objetos corresponderá con la intención adoptada para el juego. Por tanto, el juego es una forma específica de análisis del fenómeno percibido, seguida de su síntesis. Las imágenes representadas en los juegos adquieren en los niños mayores un carácter generalizado, para lo cual la experiencia del niño y la inclusión del lenguaje son condiciones

fundamentales. La repetición de los juegos que tienen un mismo contenido significa la consolidación de las conexiones que se han ido formando y que componen la base de una representación más generalizada, las conexiones son más firmes en tanto más se hayan reforzado emocionalmente.

- d) La acción y el lenguaje son los procedimientos fundamentales para resolver el problema que plantea el juego. En el juego colectivo de los niños se presenta la necesidad de comunicación verbal en relación a la idea que se está interpretando, surge la réplica, la pregunta o afirmación que proporcionan al niño un punto de apoyo para el desenvolvimiento ulterior de la idea. La incorporación del lenguaje modifica en grado cada vez mayor el propio proceso del juego. Así, en los juegos de los niños mayores predominan más las conversaciones, los debates y el lenguaje de los personajes que actúan. Por ello se considera que el juego es una forma específica de la actividad cognoscitiva, en el que a través de la acción, el lenguaje y los sentimientos el pequeño refleja la realidad.
- e) El juego es una actividad que refleja la realidad mediante su transformación activa. La vida que el niño modifica, el cambio y la transformación son peculiaridades distintivas de la práctica humana, en cuanto instrumento de la cognición. La alegría del juego tiene su origen en la actividad que crea y transforma.
- f) El juego es la combinación singular de la ficción con la alineación de la realidad que los pequeños reflejan. Los acontecimientos del juego son testimonio de que el reflejo de la realidad por parte de los niños no son acontecimientos pasivos, la ficción y la realidad se complementan en el juego. Además, a través de las ficciones se puede comprender la naturaleza del juego debido a que reflejan las maravillas de la propia vida real de los niños, las cosas que los niños desean (carácter emocional del juego), la imaginación y la fantasía a través de la combinación de imágenes que existen en el niño.
- g) La fuente del desarrollo del juego debe buscarse en la lucha de algunas contradicciones internas, que no son antagónicas, dichas contradicciones se resuelven en la dinámica de desarrollo del propio juego. Una de ellas es el hecho de que el juego se desarrolla en un mismo grupo de niños, pero la

dinámica del desenvolvimiento del juego, permite que el niño desarrolle la intención de llevarlo a cabo de principio a fin. Una segunda contradicción tiene lugar cuando un mismo grupo de niños repiten muchas veces el mismo tipo de juego, sin embargo, lo modifican, lo complementan y lo precisan en base a la vida que representan.

De esta forma, el juego es una forma temprana de actividad cognoscitiva que precede al conocimiento indirecto de la realidad por el niño, es un medio para conocer lo circundante, es una forma de comprobar, fijar y precisar de modo efectivo los conocimientos adquiridos.

2.5.2 El juego como actividad que promueve el desarrollo psíquico.

De acuerdo a Elkonin (1980), la actividad de juego, como actividad rectora de la edad preescolar, conlleva a efectos educativos positivos en el niño. Dichos efectos se fundan en la influencia que el juego tiene sobre el desarrollo psíquico y sobre la formación de la personalidad del niño.

En *primera instancia* el juego tiene influencia directa hacia la esfera de formación de las motivaciones y necesidades del niño. Durante la evolución del conocimiento que el niño adquiere del mundo objetivo, aspira a entrar en relación eficiente no sólo con los objetos que están a su alcance, sino con otro mundo más vasto, es decir, pretende actuar como adulto. Consecuentemente el adulto y sus actos comienzan a ser un modelo para el niño. El niño ve al adulto, ante todo, por el lado de sus funciones, quiere actuar como el adulto y bajo esta impresión empieza a actuar como si lo fuera. Todo esto significa que, los objetos y actos realizados por parte del niño, están ahora insertos en un nuevo sistema de relaciones del niño ante la realidad, en una nueva actividad de sensaciones placenteras. La trascendencia del juego no se limita a que el niño tenga razones de nuevo contenido para obrar y nuevas tareas, relacionadas con ellas. La importancia reside en el hecho de que en el juego se da una forma psicológica nueva de razones. Puede decirse que es en el juego donde sobreviene el tránsito de las razones con forma de deseos inmediatos teñidos de emotividad preconsciente a las razones con forma de designio en

la consciencia, esto quiere decir que, el intelecto va en pos de las emociones eficientes, razonadas.

En *segunda instancia*, el juego de roles da lugar a que el niño abandone su postura *egocentrista* (predominio de la propia postura del niño en su pensamiento e imposibilidad de adoptar la de otro y de admitir la existencia de otros criterios que no sean los suyos), debido a que el niño puede percibir y adoptar la posición del adulto. En el juego de roles, cada uno de los participantes del juego obra con relación al otro desde su nueva posición convencional, cada uno debe coordinar sus acciones con el papel del compañero de juego aunque no se encuentre en ese papel. Así, en el juego del médico, el médico debe coordinar sus actos en relación al rol del paciente y viceversa, esto también se refiere al uso de los objetos según el rol que se desempeña. Por tanto, el juego se presenta como práctica real no sólo del cambio de postura al adoptar un papel, sino también como práctica de relaciones con el compañero de juego desde el punto de vista del papel representado por el compañero de juego, no sólo como práctica real de acciones con los objetos en congruencia con los significados atribuidos, sino también como práctica de coordinación de los puntos de vista sobre los significados de estos objetos sin manipularlos directamente. Este es el proceso de *descentramiento*, el cambio de la posición del niño frente al mundo circundante. Es así como, el juego se presenta como una actividad en la que se opera el descentramiento cognoscitivo y emocional del niño, en ello estriba su importancia para el desarrollo intelectual.

En *tercer lugar*, en el transcurso del juego pueden darse combinaciones de materiales y la orientación del niño hacia las propiedades de los mismos, lo que puede conducir a su utilización posterior como materiales útiles para cumplir con otras tareas. Esto quiere decir que el juego es la vía de desarrollo hacia los actos mentales del niño desligados de los objetos, creando una zona de evolución inmediata de los actos mentales.

Por último, se ha hecho énfasis en la importancia del juego en la evolución de la *conducta arbitrada*, debido a que en el juego se reestructura sustancialmente la conducta del niño. La conducta arbitrada, se refiere a la conducta que muestra el niño conforme a un modelo (independientemente de que se dé en forma de acto de otra persona o de regla

manifiesta) y que es verificada por confrontación con dicho modelo. En el juego el niño pasa a un mundo desarrollado de formas supremas de actividad humana, a un mundo desarrollado de reglas de las relaciones entre las personas, fuente del desarrollo de la moral del propio niño.

2.5.3 Características y etapas del desarrollo del juego en la edad preescolar.

Los datos experimentales de investigadores sobre el desarrollo del juego también son presentados por Elkonin (1980), los datos reunidos por el autor sintetizan las *trayectorias fundamentales del desarrollo del juego*, estas son: a) de los grupitos de juego poco numerosos a otros más numerosos, b) de los grupitos inestables a otros cada vez más estables, c) de los juegos sin trama a los juegos con argumento, d) de la serie de episodios desligados al argumento que se despliega metódicamente, e) del reflejo de la vida personal y del medio inmediato a los acontecimientos de la vida social.

Otros indicios nuevos en el desarrollo del juego son: 1) el cambio del carácter de los conflictos de los niños mayores en comparación con los pequeños, 2) el paso del juego en el que cada niño obra a su manera, a otro juego, en el que las acciones de los niños están coordinadas y la interacción de los mismos viene organizada según los papeles asumidos por ellos, 3) el cambio del carácter del juego, en los inicio del mismo el niño juega bajo el impacto de los juguetes, más tarde, bajo la idea del juego, independientemente de los juguetes, 4) el cambio del carácter del rol que en un principio es sintético y luego va adquiriendo más y más rasgos individuales y tipificándose.

Otro aspecto importante es que en la edad preescolar media, el interés de los niños estriba en la interpretación de un determinado rol mientras que, a los niños de mayor edad, les interesa que el rol esté bien representado, es decir, la exigencia para interpretar el rol con veracidad y fuerza de convicción se eleva. Los juegos de los niños pueden presentar ya en la edad de tres años carácter temático y se desarrolla intensamente en esa dirección hasta los siete años. Al principio el juego consta de acciones domésticas ejecutadas por los niños (lavar, limpiar). Posteriormente aparecen las significaciones histriónicas relacionadas con unas u otras acciones (yo soy la mamá, yo soy el chofer). Al

lado de las acciones protagonizadas en estas significaciones aparecen relaciones entre los personajes, finalmente el juego culmina con la aparición del rol.

Los datos experimentales también mostraron que la situación imaginaria y el rol, son lo que comunica un nuevo sentido a las acciones de los niños con los juguetes, trasladando la manipulación a otro plano (Elkonin, 1980). Sólo cuando en el juego infantil se da una situación imaginaria y un rol, el juego cobra nuevo sentido llegando a ser el prolongado juego emocional que solemos ver entre los niños.

Otras deducciones obtenidas, en base a los experimentos realizados, sobre la evolución del rol en el juego son: 1) el aspecto constitutivo del juego es que el niño asuma un rol, en cuanto aparece el rol aparece el juego, 2) el fondo del juego consiste en reconstruir las relaciones sociales existentes entre las personas, 3) el sentido del juego cambia para los niños de los diferentes grupos de edad, para los menores el sentido está en las acciones de la persona, para los de edad mediana, en las relaciones de esta persona con otros y, para los mayores, en las relaciones típicas de la persona cuyo papel representan, 4) cada rol oculta determinadas reglas de acción o de conducta social que se formulan a partir del rol, 5) una condición psicológica esencial para que surja el juego y por consiguiente para que se adopte un rol determinado, es la manifestación de ciertas relaciones que sean reales para el niño (Elkonin, 1980).

De acuerdo al tipo, contenido y grado de complejidad las actividades de juego pueden ser variadas. El juego nunca surge de inmediato en su forma desarrollada, existen etapas del desarrollo del juego que requieren de organización, participación de los adultos y actividad conjunta con el niño para su adecuada consolidación.

Las etapas principales del desarrollo de la actividad de juego son las siguientes (Solovieva y Quintanar, 2012).

1. *Juego de manipulación no específica*. Este tipo de juego se desarrolla a partir de los 6 meses de edad del niño, es decir, desde el momento de consolidación de la acción de prensión de objetos, y se prolonga hasta un poco más de un año. El niño realiza

acciones no específicas con sonajas, juguetes y objetos cotidianos que le ofrece el adulto para la manipulación, sin importar su función social precisa. El adulto le proporciona al niño el modelo de la acción que se tiene que realizar con los objetos propuestos. Si el adulto no trata de promover y apoyar esta actividad, esta se queda a nivel de movimientos pobres y aislados. La participación del adulto, la verbalización de todos los movimientos, la aprobación verbal y emocional permiten ampliar el círculo de acciones y objetos accesibles y conocidos por el niño. Este tipo de juego es la etapa más elemental en el desarrollo de esta actividad que necesariamente prepara la adquisición de las acciones objetales y sirve como base indispensable para la etapa siguiente que es el juego objetal. El juego de manipulación no específica aparece dentro de la actividad rectora de comunicación afectivo-emocional estrecha con el adulto.

2. *Juego objetal.* Se forma a partir del juego de manipulación no específica, pero, a diferencia de este juego, el juego objetal representa acciones específicas con los objetos. Así, por ejemplo, cada objeto cultural interioriza dentro de sí mismo un tipo específico de acciones: cuchara, pelota, carro, muñeca. Con cada uno de estos objetos es posible realizar tipos específicos de acciones que no se pueden realizar con otros objetos distintos. El niño aprende la cantidad cada vez amplia de acciones. El juego de acciones objetales es la actividad rectora del primer periodo de la infancia preescolar, es la actividad que garantiza todo el desarrollo psicológico en esta etapa de vida del niño. El niño conoce objetos, acciones con objetos y los significados verbales de objetos y acciones.
3. *Juego simbólico.* El juego simbólico nace a partir del juego objetal durante el segundo año de la vida del niño. Las acciones se generalizan, y su ejecución ya no requiere de la presencia constante de un mismo objeto. Por ejemplo, la acción de peinarse se puede realizar con un lápiz en la mano con solo movimientos específicos. El indicador esencial de la aparición del juego simbólico es la posibilidad de sustituir un objeto por otro dentro de la actividad de juego objetal. *El juego simbólico* es la etapa muy importante en el desarrollo de la función simbólica que incluye las acciones de representación, sustitución, imaginación y modelación (Salmina, 2000, 2010). La acción de

representación se refiere a la ejecución de una acción ante la ausencia de objeto o fenómeno de acuerdo a su imagen. La acción de sustitución se refiere a la posibilidad de utilizar un objeto en lugar del otro. La acción de imaginación consiste en la posibilidad de crear y representar diversas acciones y objetos y fenómenos ante su ausencia, de situaciones poco usuales, novedosas, etc. La acción de modelación se relaciona con el nivel más alto del desarrollo de la función simbólica que puede surgir en la última etapa de la infancia preescolar y durante toda la etapa de aprendizaje escolar. Es la posibilidad de actuar de acuerdo a los modelos, así como la creación misma de los modelos y esquemas. En el juego simbólico, inicialmente, surgen funciones de representación y sustitución. Las demás funciones simbólicas (imaginación y modelación) aparecen en las etapas posteriores del desarrollo de la actividad de juego.

4. *Juego temático de roles sociales.* El juego temático de roles es la actividad rectora de la segunda etapa de la infancia preescolar (de 3 a 6 años de edad). En este juego el niño retoma los roles sociales abstractos y los representa. El juego ya representa una actividad compleja y desplegada en el tiempo. Este tipo de juego requiere de varios participantes. A diferencia de la dramatización de cuentos, el juego temático de roles es menos estricto, no conlleva un argumento hecho de ante mano, sino que se despliega en el proceso mismo del juego, a pesar de que los niños pueden utilizar a los personajes de los cuentos conocidos y leídos, pero sus acciones y secuencias de acontecimientos no necesariamente (más bien nunca) deben corresponder al contenido del cuento.

A su vez, el juego temático de roles tiene sus propias etapas que necesariamente deben ser respetadas. Las etapas se presentan a continuación.

- a) Juego de representación materializada (material) de acciones y roles (participación objetal). En esta etapa el niño representa situaciones solamente con ayuda de objetos (juguetes) que corresponden a los roles y acciones. Este juego es el inicio mismo del juego de roles y aún no se separa por completo del juego simbólico. Surge al final de la etapa del juego objetal.

b) Juego de representación materializada de acciones (materialización de roles). En esta etapa, a diferencia de la anterior, el niño ya retoma el rol, pero aún requiere de uso de objetos concretos. El mismo es el médico, pero aún no sabe jugar sin objetos (sustitutos) que le ayuden a representar sus acciones.

c) Juego de roles con apoyo en objetos (juego en situaciones desplegadas). El indicador del paso del niño a esta etapa del desarrollo del juego es la posibilidad, por primera vez, de retomar uno u otro rol social: madre, hija, cocinera, chofer, etc. El juego se realiza con roles sociales, pero los niños aún se apoyan en algún tipo de objetos concretos (platos y trastes para el juego de cocina, etc.).

5. *Juego de roles sociales (incremento de iniciativa o propuesta de juegos nuevos).* Se trata de la etapa más avanzada en el desarrollo del juego. En esta etapa los niños ya no requieren de objetos concretos (o a un mínimo de objetos) para la realización de los roles sociales. Por ejemplo, el juego de capitán de barco y pasajeros se puede realizar sin necesidad de tener la imagen de un barco, en cuyo lugar puede participar el sofá, sillones o toda la habitación.

Dadas las características del desarrollo de la actividad de juego en general, como de la actividad de juego temático de roles en particular, se resalta la importancia en la implementación de dichas actividades de manera organizada, adecuada y gradual, ya que en juegos con el mismo tema el contenido puede ser completamente distinto en dependencia de la etapa de su desarrollo.

2.5.4 Estudios sobre la realización de las actividades de juego.

Actualmente existen diversas generalidades, teorías y aplicaciones del juego, las diversas tendencias sobre su estudio y aplicación tienen en común destacar su importancia para el desarrollo psicológico y físico del niño, así como su aplicación con fines terapéuticos y psicopedagógicos.

Meneses y Monge (2001) resumen las teorías del juego en: teoría de la energía excedente, teoría de esparcimiento y recuperación, teoría de la práctica del instinto (ejercicio preparatorio para la vida futura), teoría de la recapitulación, teoría de la

catarsis, teoría de la autoexpresión, teoría del juego como estimulante del crecimiento, teoría del entretenimiento, teoría del juego como ejercicio complementario, teoría de crecimiento y mejoramiento, teoría de reestructuración cognoscitiva. Así mismo, recapitulan la clasificación de los juegos según las cualidades que desarrolla: juegos sensoriales, juegos motrices, juegos de desarrollo anatómico, juegos organizados, juegos predeportivos y juegos deportivos. Los autores concluyen que el juego es una actividad innata en los niños, elemento esencial en su desarrollo integral y, que los juegos deben ser tomados en cuenta en todo programa de educación formal y no formal.

Por tanto, es posible encontrar trabajos y teorías orientados hacia diversos fines en la aplicación del juego, entre ellos se encuentran: fines didácticos (Zapata, 1990); de modificación de conducta (Galindo y Cols., 1994); artísticos (Del Río y Álvarez, 2007); de corte psicoanalítico (Eissler y Cols., 1981; Klein, 1987); de intervención sobre problemas en el desarrollo infantil (Solovieva, Quintanar y Flores, 2002; Quintanar, Solovieva y Bonilla, 2006; Solovieva y Quintanar, 2006); corrección de los problemas de aprendizaje escolar (Bonilla, Solovieva y Quintanar, 2006); estudio del desarrollo; (Wallon, 1974; Piaget, 1961; Vigotsky, 1995a; 2005); psicoterapéuticos (Winnicott, 1982); actividad rectora de la edad preescolar (Liublinskaia, 1971 y Elkonin, 1989; Solovieva y Quintanar, 2012; González-Moreno, 2011) y psicopedagógico (Ramírez y Roblizo; 2007; Villalobos, 2009; Rogoff, 1990, Baquero, 1996; Medina, 2010; Ruíz y Abad, 2011).

Se ha demostrado la efectividad de la aplicación de un programa de corrección neuropsicológica a niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), sobre la propuesta histórico-cultural del desarrollo de la psique y sobre la actividad rectora del juego de roles en la edad preescolar. El programa tuvo como objetivos centrales promover la actividad del juego desplegado de roles, como base para el desarrollo psicológico en la edad preescolar, y formar los inicio de la atención voluntaria, a través de la inclusión del lenguaje del adulto como organizador de la actividad del niño. El programa incluyó los siguientes tipos de juegos: juego activo dirigido, juego de roles con el psicólogo (doctor, tienda, peluquería), juegos con instrucciones específicas y de representación. Las tareas utilizadas en el programa se orientaron a la formación de la percepción dirigida de los objetos y de sus rasgos esenciales, al seguimiento de las reglas,

la realización de las tareas intelectuales en el nivel material y perceptivo y a la identificación de las relaciones espaciales elementales, así como a la formación de la actividad lúdica. Los resultados experimentales muestran que el programa de corrección mejoró el estado de la esfera psicológica de los niños con TDAH, de la muestra de estudio, permitiendo formar los inicios de la atención voluntaria y el respeto de reglas durante la actividad de juego (Solovieva, Quintanar y Bonilla, 2003).

No obstante, el interés particular de esta revisión teórica está fijado en los estudios sobre la aplicación del juego como actividad que promueve el desarrollo psicológico y como actividad psicopedagógica. Algunos de estos estudios se comentan brevemente a continuación.

Uno de los trabajos realizados a partir de la propuesta histórico-cultural del desarrollo infantil, es el de García (2005), cuyo objetivo fue establecer la efectividad de un programa de actividades de juego y análisis e interpretación de cuentos para el desarrollo de neoformaciones en niños de edad preescolar (4 a 7 años de edad). El programa fue aplicado durante un mes en curso de verano, programa promovido por el DIF en la Cd. de Puebla, México. La muestra se conformó por grupo experimental y control de niños que provenían de diversas colonias de los alrededores del municipio (población DIF), de familias de clase media y, por grupo experimental y control de niños pertenecientes a la institución de “Casa cuna, Juan de Palafox y Mendoza” (población casa cuna), niños con baja experiencia afectiva y socio-cultural. Se aplicó el programa de actividades a todos los grupos experimentales y se realizó pre-test y post-test a todos los grupos que conformaron la muestra de estudio. Los resultados muestran que el programa de actividades de juego y cuento tuvo un impacto positivo hacia el desarrollo de las neoformaciones (actividad voluntaria, reflexión, personalidad) en los niños de la población DIF. En el caso de la población casa cuna se observó un desarrollo inferior en la esfera psicológica en comparación con la población DIF. Los hallazgos confirman que las actividades que se proponen a los niños con diversos fines, en este caso de juego, deben ser aplicadas con las adecuaciones correspondientes al nivel de desarrollo particular de los niños de acuerdo a su contexto familiar y socio-cultural, aspecto sobre el que se enfatiza en la perspectiva teórica en cuestión.

Otro trabajo es el realizado por González-Moreno y Cols. (2009), quienes llevaron a cabo la aplicación de un programa de juego de roles, en una población colombiana de tercer grado de preescolar (48 niños entre los 5 y 6 años de una institución educativa regular privada), para formar pensamiento reflexivo. El pensamiento reflexivo se define como la capacidad de reformular el propio pensamiento, mediante el uso del lenguaje, lo que lleva a reflexionar sobre el comportamiento de sí mismo y las acciones de los demás, facilitando la transformación del sentido mismo del intercambio social, habilidad compleja de la mente que impone demandas simultáneas sobre el individuo respecto a sus expresiones verbales y sus acciones voluntarias, al hacerse consciente de ellas (González-Moreno, 2008). De la población total de niños se obtuvieron dos grupos (experimental y control), al grupo experimental se le aplicó el método de juego temático de roles. Los resultados del análisis pre-test y post-test, permitieron observar cambios importantes en la actividad escolar de los niños del grupo experimental después de la aplicación del programa. Los principales resultados se evidenciaron en la ejecución adecuada de las tareas de evaluación de la esfera voluntaria así como en los indicadores del desarrollo de las funciones reguladora, generalizadora y mediatizadora del lenguaje; a diferencia del grupo control donde se observaron ejecuciones pobres en dichas áreas. Los autores concluyen que el juego de roles como actividad rectora en la etapa preescolar, permite el desarrollo de la conducta voluntaria y pensamiento reflexivo, requisitos de preparación de los niños para la escuela y para la adquisición de actividades complejas en la edad escolar.

Uno de los trabajos más recientes, sobre la actividad de juego desde la perspectiva histórico-cultural del desarrollo infantil, es el estudio de los efectos de la aplicación de un programa de juego de roles en el desarrollo de la actividad voluntaria en preescolares mayores (Torres, 2011). Niños preescolares con edades entre 5 y 6 años de procedencia semi-urbana de la ciudad de Puebla, a través del diseño pre-test y post-test a los grupos control (8 niños) y experimental (8 niños), después de que éste último participó en las actividades del programa de juego, se observó que los niños del grupo experimental presentaron mejores ejecuciones en las tareas de evaluación de regulación de la conducta por medio del lenguaje oral del adulto, en comparación con el grupo control. Se menciona que en la edad preescolar, la educación formal debe impulsar al niño para establecer

contacto social más amplio con otros niños y con los adultos que no pertenecen a su medio inmediato. La conclusión del estudio señala que, la aplicación de programas basados en la actividad rectora de acuerdo al periodo de desarrollo del niño favorece, en este caso, la formación de la actividad voluntaria, premisa básica de la actividad escolar.

Los hallazgos de Torres (2011) coinciden con los reportados en el estudio previo de Lázaro et al. (2009), quienes aplicaron un programa de juego y cuento a 30 niños con y sin problemas en el desarrollo de 2º y 3º grado en una institución preescolar mexicana. Los resultados de la aplicación del programa señalan la presencia de cambios cualitativos y cuantitativos, tanto en la prueba de evaluación aplicada como en el comportamiento de los niños dentro del salón de clase. Se destaca la importancia de las actividades de juego de roles y de cuento para desarrollar la reflexión, la atención, retención y comprensión de información, así como para favorecer la disposición del niño para el cumplimiento de reglas, seguimiento de instrucciones, la participación y el interés hacia las actividades de aprendizaje en la escuela. Se enfatiza en la importancia de las medidas preventivas desde las edades tempranas a través de las actividades específicas que garantizan el desarrollo psicológico y neuropsicológico positivo de los niños.

En general, los estudios presentados coinciden en reconocer al juego de roles como una actividad básica en la educación infantil para el buen desarrollo psicológico, emocional, intelectual, creatividad, de habilidades y de interacción social en el niño (Hervás, 2008; Moreno y Valverde, 2004; Ramírez y Roblizo, 2007; Moncada y Ospina, 2001). Se ha señalado que la actividad de juego debe constituirse como fuente de las actividades del maestro dando un lugar de soporte a los modelos didácticos e incluso a los conceptos teóricos, al reconocer que estos por sí mismos no garantizan el aprendizaje, pues los niños logran construir conocimiento, aprender y asumir valores sólo a partir de experiencias de sentido.

Villalobos (2009) a partir de su experiencia en el análisis de sesiones de juego con niños en edad preescolar y primero de primaria, refiere que el maestro puede ofrecer a los niños las posibilidades de transformar las experiencias de juegos estereotipados en juego simbólico, pues a partir de este los niños organizan nuevas representaciones, categorizan, sistematizan, ordenan y relacionan los elementos necesarios para su actividad. Afirma

que, en el juego simbólico, el niño no instaura un mundo imaginario, sino que liga la realidad y la fantasía, imagina pero no alucina los objetos, sino que los vive y los recrea.

Medina (2010) mediante un estudio-taller de juego expresivo con niños de seis a trece años, exploró la imaginación de los menores a través de la producción de dibujos, juegos, narraciones, tiras cómicas y dramatizaciones. Señala que la capacidad de jugar nace con las posibilidades que le brinda el símbolo, el cual le permite representar un objeto, una situación o una emoción utilizando sustitutos en ausencia del evocado. Conforme se desarrollan el símbolo y las imágenes mentales en el niño, la producción simbólica crece y, es entonces cuando la imaginación, nutrida con la experiencia, puede trasladarse la actividad lúdica del niño a su mente y desde ella fluir hasta una hoja de papel en sus dibujos y en las historias que escribe. Medina concluye que el juego infantil, en todas sus formas, incluidos el dibujo y los cuentos del niño, se considera un potenciador del desarrollo.

Por su parte Rogoff (1990) refiere que el juego implica una práctica social donde el niño prueba nuevas actividades y reflexiona sobre ideas, sin la presión que suele acompañar a intentos más formales de aprender una determinada destreza. En el juego social, los niños utilizan la imaginación y se comprometen a la creación y aceptación de reglas, por lo que el juego como tal, crea la zona de desarrollo próximo del niño convirtiéndose en una actividad importante en el desarrollo de conductas nuevas y adaptativas, así como en la socialización y en la práctica de destrezas ya adquiridas. Los niños experimentan con los significados y con las reglas presentes en la vida real, convierten a estas reglas en el centro de su atención, al desempeñar de un modo artificioso el papel de otra persona o jugar a representar situaciones imaginarias, el niño actúa en escenarios en lo que puede profundizar en los guiones de la vida cotidiana, las destrezas de los adultos y el papel que éstos representan, sus valores, sus creencias y aprender a comprender el punto de vista de otras personas. Desde el punto de vista de Rogoff (1989), los maestros que están interesados en el proceso de enseñanza deben hacer el aprendizaje significativo para los niños en la instrucción que imparten, refiere que los buenos maestros son aquellos que insisten en la meta de una educación en la que el niño es activo, donde el entorno del aprendizaje se comparte y las actividades son significativas.

Ruíz-Abad (2011: 103) también apoya la idea de que el juego simbólico es una forma de impulsar el aprendizaje. Además señala que, *“el juego es un invernadero donde se combinan pensamiento, lenguaje y fantasía, y además, donde inteligencia, afectividad, competencia lingüística, conocimiento y desarrollo social aparecen integrados y mutuamente reforzados”*.

Baquero (1996: 6), por su parte señala:

“Una de las modalidades centrales del funcionamiento del aprendizaje escolar radica en que exige el dominio de sistemas de representación que permitan a su vez la creación y manipulación de contextos espacio temporales remotos. Tales contextos pueden ser en buena medida imaginarios, y es por esto que en el desarrollo psicológico se encontrará en el juego simbólico un precursor importante de esta posibilidad de dominio”.

A partir de las ideas expuestas se puede concluir que el juego simbólico constituye un tipo de actividad que puede promover el desarrollo integral del niño, pero además, puede constituir uno de los métodos psicopedagógicos más enriquecedores para el aprendizaje de los niños, principalmente en las primeras etapas de la educación formal.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

La investigación se planteó, en relación al momento en que se desarrolló como un *estudio longitudinal*, empleando mediciones repetidas sobre un mismo grupo de personas durante un periodo sustancial. De esta manera se pudieron observar los cambios genuinos en las características psicológicas al paso del tiempo, o bien, establecer que ciertas características permanecieron estables (Coolican, 2005). Para el logro de este propósito se utilizó un grupo control de comparación con el grupo experimental, ya que éste se sometió a un programa de intervención.

Por otra parte, con relación al tipo de análisis y presentación de los resultados, la investigación fue de tipo *descriptivo*, que es una forma de estudio para saber quién, dónde, cuándo y cómo de los sujetos de estudio o área de interés. Según Tamayo (2003), las características de cualquier conjunto de sujetos, comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos. La investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho, y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta. En la investigación de tipo descriptivo se miden y evalúan diversos aspectos o componentes del fenómeno a investigar, sus características, su nivel de aparición y el grado de variación conjunta que puedan presentar (Hernández, Fernández y Baptista, 1991; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2005).

Para llevar a cabo la verificación de la hipótesis de esta investigación se aplicaron técnicas de análisis de tipo cuantitativo y cualitativo, con el propósito de sistematizar la información. Desde el punto de vista cuantitativo, se controló la consistencia de los resultados de las mediciones de las partes del instrumento o de los juicios de los evaluadores. Desde el punto de vista cualitativo, se describieron y analizaron las ejecuciones y se discutieron los resultados obtenidos (Martínez, 2002).

Para la verificación de la eficacia del programa de juego de roles aplicado, se realizó una investigación con diseño *cuasi-experimental pre-test y post-test con grupo control*

(Campbell y Stanley, 1982). A continuación se exponen las condiciones por las cuales la investigación se desarrolló sobre este diseño.

- a) Carencia de control experimental total, dadas las condiciones en las cuales se realizó el trabajo de campo (salón de clases, cantidad de niños dentro del grupo, antecedentes del desarrollo y condiciones socio-culturales de los niños que conformaron la muestra de estudio).
- b) La investigación se realizó con dos grupos intactos o conformados de tercer grado de preescolar, uno de ellos conformó el grupo control y el otro el grupo experimental, la determinación de tales grupos fue al azar.
- c) No se tuvo garantizada la equivalencia inicial de las características de los niños que conformaron los grupos experimental y control, no obstante, el uso de criterios de inclusión para la conformación de ambos grupos, pudo compensar la no equivalencia inicial entre los mismos.
- d) Se utilizó por lo menos una variable independiente (programa de juego) para observar su efecto y relación con otras variables dependientes (ejecuciones de los niños en las tareas de evaluación de la función simbólica, posibilidades del uso de los medios simbólicos, posibilidad de los niños de acceder a la ayuda del evaluador).

El diseño se representa de la manera siguiente (Latorre, Rincón y Arnal, 2005):

Grupos	Sujetos	Asignación	Pre-test	Tratamiento	Pos-test
1	n1	No azar	X1	a1	X3
2	n2	No azar	X2	a0	X4

3.1 Variables

Independiente X

1. Programa formativo basado en el juego temático de roles

Dependientes Y

1. Características de la ejecución de los niños preescolares en las 13 tareas del “protocolo de evaluación de la función simbólica en niños preescolares”.

3.2 Método

3.2.1 Participantes

Universo de estudio. Niños y niñas de edad preescolar.

Población. Niños de un preescolar de gobierno de procedencia sub-urbana, ubicado en San Pablo del Monte, Tlaxcala.

Muestra de estudio. Se conformó por dos grupos de niños y niñas de tercer grado del preescolar “Emiliano Zapata”, los grupos fueron conformados o intactos. La tabla 6 sintetiza las características de los niños de la muestra de la investigación en cuanto a género, edad promedio y lateralidad.

Criterios de inclusión

- a) Cursar el 3º grado de preescolar en una institución de gobierno de procedencia sub-urbana en el Barrio de Tlaltepango, San Pablo del Monte, Tlaxcala.
- b) Contar con una edad entre 4 años, 10 meses y 6 años, 10 meses.

Tabla 6. Características de los niños que conformaron la muestra de estudio en cuanto a género, edad, lateralidad y condiciones generales de desarrollo.

Grupo	Género		Edad promedio años/meses	Lateralidad		Problema en el desarrollo
	M	F		D	Z	
<i>Experimental</i> 28	10	18	5/7	27	1	*1 niño con disminución auditiva
<i>Control</i> 31	16	15	5/2	31		
<i>Total</i> 59	26	33	5/5	57	2	

* Sin datos específicos sobre la disminución auditiva.

Los datos generales sobre la identidad de cada uno de los niños, así como datos generales de sus padres, se logró con la información que las maestras de grupo proporcionaron de

los expedientes o fichas técnicas escolares, la información obtenida se concentró en el formato específico para cada niño (el formato se presenta en el anexo 1).

3.2.2 Marco contextual.

La investigación se realizó en el preescolar de gobierno “Emiliano Zapata” (clave SEP 29DJN0074C), ubicado en la zona sub-urbana del barrio de Tlaltepango del municipio de San Pablo del Monte, perteneciente al estado de Tlaxcala. Del total de la población del estado 1 169,936 habitantes (565,775 hombres y 604,161 mujeres), San Pablo del Monte representa uno de los diez municipios más poblados de Tlaxcala con 69,615 habitantes, de los cuales 34,281 son hombres y 35,334 son mujeres. La población con edad entre los 15 y 29 años representa el 29.3%. El total de nacimientos registrados en el año 2008 fue de 1,806 niños con una tasa de mortalidad infantil del 24.7 % en el año 2000.

Los datos del prontuario de información geográfica municipal de los Estados Unidos Mexicanos del 2009, indican que San Pablo del Monte ocupa el 1.5% de la superficie del estado, colinda al norte con los municipios de Tenancingo, Papalotla de Xicohtécatl, Mazatecochco de José María Morelos, Acuamanala de Miguel Hidalgo y Teolochocho; al este con el municipio de Teolochocho y el estado de Puebla; al sur con el estado de Puebla; al oeste con el estado de Puebla y los municipios de Tenancingo y Papalotla de Xicohtécatl. El uso del suelo es para agricultura (2%) y zona urbana (32%); vegetación de pastizal (54%) y bosque (12%). Las zonas urbanas están ubicadas sobre rocas sedimentarias del Neógeno y suelos del Cuaternario, en sierra volcánica con estrato volcanes o estrato volcanes aislados; sobre áreas donde originalmente había suelos denominados Luvisol y Cambisol; tiene clima templado sub-húmedo con lluvias en verano de mayor humedad.

De acuerdo a los resultados del Censo Económico del 2009, del total de la población de Tlaxcala, 257,302 personas se encuentran ocupadas, el 55.2 % son hombres y el 44.8 % son mujeres. El sector económico donde predomina la contratación de hombres es en el ramo de la construcción, la minería, transportes, almacenamiento, correo, pesca y acuicultura. Las mujeres son empleadas en servicios educativos, de alojamiento temporal

y de preparación de alimentos y bebidas, servicios de salud, asistencia social y comercio (INEGI, 2010).

El censo de población y vivienda del 2010, indica que en cuanto a educación y cultura, del total de la población de San Pablo del Monte (69,615 habitantes), el grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años es de 7.2, esto es, el promedio de escolaridad es nivel primaria y secundaria incompleta. San Pablo del Monte cuenta con 3 bibliotecas públicas y 4 en instituciones de educación básica, media y superior en la modalidad escolarizada; 37 instituciones de educación preescolar; 30 de primaria; 10 de secundaria; 3 de bachillerato y 3 escuelas en primaria indígena. Un dato interesante es que no existen instituciones para la educación técnica, mientras que, existen 4 escuelas en formación para el trabajo. El personal docente se ubica en mayor medida en las instituciones de educación primaria (302) y secundaria (157).

En cuanto a servicios de salud sólo 34,026 habitantes es derechohabiente (IMSS, ISSSTE) y 10,574 familias son beneficiadas por el seguro popular. Los servicios básicos con los que cuenta son 1 tianguis y 5 oficinas postales.

En cuanto a vivienda y urbanización, San Pablo del Monte cuenta con 14,036 viviendas particulares, de las cuales sólo 12,442 disponen de agua de la red pública; 13,657 disponen de energía eléctrica; 13,147 disponen de drenaje; 13,011 cuentas con piso diferente de tierra; 13,210 cuentan con sanitario; 1,655 disponen de una computadora y 13,168 cuentan con televisión. El promedio de ocupantes por vivienda es de 5 personas. En el municipio no existen parques de juegos infantiles (INEGI, 2010).

Por otra parte, según el Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2012), la marginación se comprende como un problema estructural de la sociedad; en el ambiente marginal no están presentes ciertas oportunidades para el desarrollo, ni las capacidades para adquirirlas, por lo que un grupo de personas y familias de una comunidad o localidad se encuentra en desventaja. Si tales oportunidades no se manifiestan directamente, las familias y comunidades que viven en esta situación se encuentran expuestas a ciertos riesgos y vulnerabilidades que les impiden alcanzar determinadas condiciones de vida. El

índice de marginación establece un parámetro analítico que indica cuándo un sector de la sociedad se encuentra en una situación donde no están presentes las oportunidades para el desarrollo, ni la capacidad para encontrarlas. El CONAPO (2012) considera tres dimensiones de la marginación de las localidades: educación, vivienda e ingreso.

En cuanto a la educación, los indicadores de marginación son: a) porcentaje de población de 15 años o más analfabeta y b) porcentaje de población de 15 años o más sin primaria completa. En cuanto a vivienda, los indicadores que permiten hablar de marginación son: c) porcentaje de viviendas particulares habitadas sin excusado, d) porcentaje de viviendas particulares habitadas sin energía eléctrica, e) porcentaje de viviendas particulares habitadas sin agua entubada, f) promedio de ocupantes por cuarto en viviendas particulares habitadas y g) porcentaje de viviendas particulares habitadas con piso de tierra. En cuanto a la tercera dimensión, ingreso, el indicador es: h) porcentaje de viviendas particulares habitadas que no disponen de refrigerador.

En los datos reportados por el CONAPO (2012), Tlaxcala representa una de las entidades que tiene 40 localidades en el nivel más alto de marginación. No obstante, San Pablo del Monte, constituye uno de los municipios ubicados en el nivel bajo (18.24; en una escala de 0 a 100), ocupando el lugar 26 en el contexto estatal en este nivel.

El preescolar “Emiliano Zapata”, donde se ubicó la muestra de la investigación, cuenta con una infraestructura de 7 salones, una dirección, un desayunador, un salón de música, dos baños (para niñas, para niños), un salón destinado para biblioteca (en conformación), un salón para el trabajo de USAER y una bodega. Los recursos humanos con los que dispone el preescolar son: una directora técnica, 7 educadoras titulares (tres para 2º y cuatro para 3º), 6 educadoras practicantes de la normal preescolar, un profesor de música, una maestra de educación física, 1 especialista de USAER y 2 intendentes. Los niños que asisten al preescolar se distribuyen entre los 3 grupos de 2º (96 niños) y 4 grupos de 3º (126 niños), con un total de 222 niños. No existen grupos para 1º de preescolar. El número promedio de alumnos por grupo son 31; el número promedio de bajas por ciclo escolar es de 3 niños. El tipo de necesidades educativas especiales al cual se dirige el apoyo de USAER es el de atención a niños con problemas en el desarrollo del

lenguaje, principalmente y, un niño con disminución auditiva en el grupo de 3º “D”. La asistencia se realiza tres días por semana.

Las actividades y contenidos pedagógicos que se aplican en el preescolar están basados en el programa de preescolar de la Secretaría de Educación Pública del 2004 (PEP, 2004). En general, según datos referidos por la directora técnica, a los niños se les proporcionan diversas actividades encaminadas al aprendizaje de la lecto-escritura, matemáticas y ciencias. Actualmente el preescolar se beneficia de las actividades del programa de “escuela saludable”, también proporcionado por la SEP, que consiste en charlas relacionadas con el cuidado personal y salud dirigidas a los niños.

Se obtuvieron los datos relacionados a la escolaridad, edad y ocupación de los padres de los niños que conformaron la muestra de la investigación, grupos “C” y “D” del preescolar, los datos fueron obtenidos mediante la revisión de las fichas técnicas de los niños, elaboradas por la maestra de los grupos correspondientes.

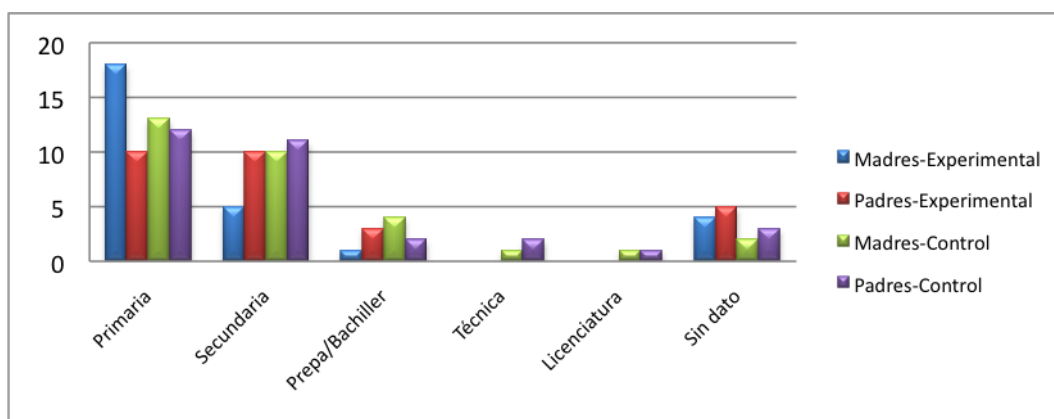
En cuanto al nivel escolar obtenido por padres y madres de los 59 niños de la muestra total del estudio (31 niños del grupo “C”, control; 28 niños en el grupo “D”, experimental), en su mayoría contaban con educación primaria y secundaria, sólo los padres de un niño del grupo “C” contaban con educación superior, no obstante, no se refiere si fue concluida y si los padres se desempeñaban en actividades propias de su formación profesional. La tabla 7 y figura 1 muestran la distribución de los padres de los niños del grupo control y experimental en cuanto a al nivel escolar obtenido.

En cuanto a la ocupación y oficios en los que se desempeñaban los padres se encuentran principalmente alarife, chofer, empleados (mantenimiento) y artesanos. Las madres se ocupaban principalmente en las labores del hogar, como costureras y como empleadas. La tabla 8 y figura 2 muestran las características relacionadas a la ocupación de los padres y las madres de los niños que conformaron la muestra de la investigación.

Tabla 7. Escolaridad de los padres de los niños de ambos grupos de la muestra de estudio.

Escolaridad	Grupo			
	Control		Experimental	
	Padre	Madre	Padre	Madre
Primaria	12	13	10	18
Secundaria	11	10	10	5
Preparatoria o Bachiller	2	4	3	1
Carrera técnica	2	1		
Licenciatura	1	1		
Sin dato	3	2	5	4
Total	31	31	28	28

Figura 1. Nivel de escolaridad de los padres de los niños de ambos grupos.

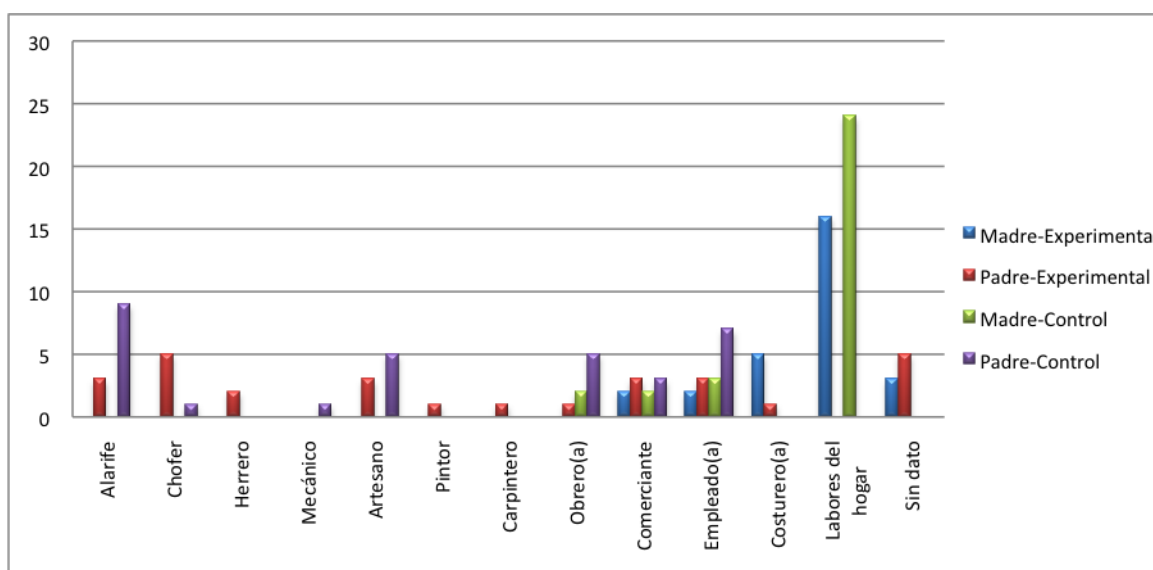


Otro aspecto importante a comentar es que en el grupo experimental se encontraban 3 madres solteras; no se refirieron datos de los padres de 5 niños. Es así como, sólo 56 niños pertenecían a familias “integradas”, en apariencia “funcionales”. Según datos reportados en el expediente escolar, los niños permanecían la mayoría del tiempo con sus padres en sus casas, sólo un niño del grupo experimental y cinco niños del grupo control practicaban como actividad deportiva el fut-bol, el resto de los niños de ambos grupos no realizaban ningún tipo de actividad recreativa, deportiva o cultural; los mismos niños referían que en casa sólo veían la televisión, o bien, salían a jugar con sus primos o vecinos a las carreras en la calle donde se ubicaba su domicilio. Esta fue toda la información que pudo obtenerse en relación a las actividades extra-escolares y/o recreativas de los niños que conformaron la muestra de la investigación.

Tabla 8. Ocupación de los padres de los niños de los grupos experimental y control.

Ocupación/Oficio	Grupo			
	Control		Experimental	
	Padre	Madre	Padre	Madre
Alarife	9		3	
Chofer	1		5	
Herrero			2	
Mecánico	1			
Artesano	5		3	
Pintor			1	
Carpintero			1	
Obrero(a)	5	2	1	
Comerciante	3	2	3	2
Empleado(a)	7	3	3	2
Costurero(a)			1	5
Labores del hogar		24		16
Sin dato			5	3
Total	31	31	28	28

Figura 2. Ocupación de los padres de los niños de ambos grupos.



Por último, cabe mencionar que las razones fundamentales por las cuales se eligió el preescolar “Emiliano Zapata” para llevar a cabo la investigación, fueron por la viabilidad y facilidades que las autoridades instituciones otorgaron en la realización de la investigación, así como por el hecho de contribuir a la educación preescolar de niños pertenecientes a una comunidad suburbana, la cual no les provee las oportunidades y el tipo de actividades que favorezcan su desarrollo en general.

3.2.3 Instrumentos de evaluación y de registro de información.

Para la evaluación de los niños que conformaron la muestra de estudio en el pre-test y post-test se utilizaron dos instrumentos: 1) *Protocolo de evaluación de la función simbólica en niños preescolares* (el anexo 2 muestra el formato del protocolo); 2) *Bitácora*, donde se registraron las características y dinámica de las sesiones de juego con los niños, la observación y registro se basaron en categorías determinadas sobre la teoría de la actividad y teoría del juego, según la teoría histórico-cultural (el anexo 3 muestra la bitácora de cada una de las sesiones de juego realizadas).

Se considera que los instrumentos aplicados fueron los adecuados para observar y registrar de manera orientada y sistematizada la presencia o ausencia de los rasgos que caracterizan el desarrollo a la función simbólica en los niños mexicanos, debido a que dichos instrumentos fueron elaborados sobre un marco teórico-metodológico sobre el desarrollo psicológico infantil, el cual también sustenta toda la investigación.

Es importante mencionar que no se realizó una evaluación psicológica tradicional, donde se utilizan pruebas psicométricas estandarizadas basadas en parámetros psicológicos específicos para cada edad cronológica, que se sustentan en premisas sobre el desarrollo psicológico infantil totalmente diferentes a las premisas sobre las que se sustenta esta investigación. En la postura histórico-cultural plantea que resulta difícil establecer los parámetros de manera exacta para todos los niños, debido a que las características individuales (aspectos orgánicos y sociales), las condiciones de vida y las actividades que ellos realizan son tan variables que no permiten el mismo tipo de desarrollo (Quintanar y Solovieva, 2003). Además, la evaluación psicológica no se basó en el análisis del resultado, sino en el proceso mismo, se observaron las posibilidades de ejecución de los niños, el tipo de medios simbólicos con los que resolvieron las tareas y las formas de ayuda que requirieron (concretas, verbales, etc.). De acuerdo a la teoría de la actividad, el diagnóstico psicológico infantil se basa en el estado de la actividad rectora en la edad correspondiente y en las neoformaciones de la misma.

Se describen los instrumentos de evaluación y registro de información utilizados:

- 1) Protocolo de evaluación de la función simbólica en niños preescolares.
- 2) Bitácora de registro de sesiones de juego.

1) Protocolo de evaluación de la función simbólica en niños preescolares.

Este instrumento de evaluación fue elaborado por Solovieva (no publicado) en base a las propuestas teóricas del desarrollo psicológico infantil desde la perspectiva histórico-cultural (Vigotsky, 1995a; Galperin; 1995a; Salmina y Filimonova, 2001; Salmina, 2010). El objetivo del instrumento fue evaluar el desarrollo de la función simbólica en la edad preescolar de acuerdo a las formas o niveles de la acción que caracterizan el proceso de su transformación, desde su forma externa o material, a su forma interna o mental (Talizina, 1988). La tabla 21 muestra la estructura del instrumento. Para valorar el desempeño de los niños en cada uno de estos niveles se crearon, en esta investigación, las categorías de análisis correspondientes a cada uno de ellos con sus respectivos parámetros de análisis. El protocolo de evaluación de la función simbólica se divide en cuatro planos:

- Plano materializado
- Plano perceptivo concreto
- Plano perceptivo esquematizado
- Plano verbal

1) Plano materializado.

El objetivo de evaluación de este plano es evidenciar el contenido de la acción del niño en cuanto a la sustitución funcional de un objeto por otro en su ausencia, el dominio de los medios simbólicos, la composición de operaciones con los objetos, su carácter lógico y consecutivo y el cumplimiento de cada una de las operaciones de acuerdo a la consigna. En este plano el objeto de la acción del niño son objetos concretos que sustituyen a los objetos reales.

El número de tareas que integran este plano son cuatro:

Tarea uno, se le pide al niño proponer cualquier juego con el objeto pluma; tarea dos, se le pide al niño que proponga otro tipo de juego con el mismo objeto; tarea tres, se le comenta al niño que faltan signos de tránsito y que los carros no pueden circular, se le pregunta al niño ¿cómo se puede solucionar este problema?; tarea cuatro, se le pide al niño que proponga “signos” especiales para señalar diversos lugares en la ciudad.

Las cuatro tareas de este plano se evaluaron con cuatro categorías de análisis.

a) *Categoría función simbólica.* Consiste en saber si el niño logra proponer juegos y/o signos, sustituyendo objetos y símbolos de manera reflexiva. La forma de evaluación se muestra en la tabla 9.

Tabla 9. Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano materializado en la categoría *función simbólica*.

Valores de calificación	Parámetros de evaluación	Ejemplo de ejecución tarea uno: proponer un juego con el objeto “pluma”
1	Si el niño no propone o responde que no sabe	El niño responde “no sé”
2	Cuando el niño propone juegos a partir del uso concreto de los objetos y usa los medios simbólico de manera no reflexiva	El niño responde “jugar a escribir”
3	Cuando el niño propone juego sustituyendo el objeto y proponiendo uso reflexivo de los medios simbólicos.	El niño responde “a las espadas”

Puntaje mínimo y máximo posible: 4-12, mayor puntaje indica mejor ejecución.

b) *Categoría nivel de ayuda.* Consiste en saber las posibilidades de ejecución de las tareas por parte de los niños, con ayuda del evaluador o de manera independiente, a partir de las propias posibilidades de los niños. La forma de evaluación se muestra en la tabla 10.

c) *Categoría uso del medio simbólico en la actividad.* Consiste en saber las características del uso de los medios simbólicos (objetos, juguetes, figuras geométricas, fichas) propuestos para la ejecución de las tareas por parte de los niños. La forma de evaluación se muestra en la tabla 11.

Tabla 10. Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano materializado en la categoría *nivel de ayuda*.

Valores de calificación	Parámetros de evaluación	Ejemplo de ejecución en la tarea uno: proponer un juego con el objeto “pluma”
1	Cuando el niño no accede a la tarea	Cuando no realiza nada aún cuando el evaluador le brinda ayuda en la ejecución de la tarea
2	Cuando el niño ejecuta la tarea con ayuda	Cuando el evaluador motiva verbalmente al niño: “vamos tu puedes”, “ya casi terminas”, o con la repetición de la instrucción verbal), esto es, ejecuta la tarea en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)
3	Cuando el niño ejecuta la tarea sin ningún tipo de ayuda por parte del evaluador, esto es realiza la tarea a partir de la Zona de Desarrollo Actual (ZDA).	El niño responde “a la varita mágica”

Puntaje mínimo y máximo posible: 4-12, mayor puntaje indica mejor ejecución.

Tabla 11. Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano materializado en la categoría *uso del medio simbólico en la actividad*.

Valores de calificación	Parámetros de evaluación	Ejemplo de ejecución en la tarea tres: proponer signos de tránsito
1	Cuando el niño evidencia indiferencia a los medios simbólicos	El niño no manipula ni realiza ningún tipo de acción con los medios simbólicos
2	Cuando el niño manipula los medios simbólicos propuestos pero sin relación al objetivo de la tarea	Cuando el niño sólo manipula los objetos y su atención se dirige hacia las características físicas de estos
3	Manipulación de los medios simbólicos en relación al objetivo de la tarea	El niño toma una figura de color rojo para indicar la señal de alto a los carritos
4	Cuando el niño emplea los medios simbólicos de forma reflexiva	Cuando el niño elige diversos medios simbólicos, como carritos, figuras de colores, cajas para indicar las señales de tránsito, sin perder el objetivo ejecutando de forma independiente

Puntaje mínimo y máximo posible: 4-16, mayor puntaje indica mejor ejecución.

d) *Nivel de ejecución.* Se refiere a la posibilidad del niño de ejecutar o no correctamente las tareas de este plano materializado, para así obtener un parámetro de ejecuciones generales de todos los niños evaluados. La forma de evaluación se muestra en la tabla 12.

Tabla 12. Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano materializado en la categoría *nivel de ejecución*.

Valores de calificación	Parámetros de evaluación	Ejemplo de ejecución, tarea uno: proponer juego con el objeto “pluma”
1	Cuando el niño realiza la tarea de manera incorrecta o no accede a ella	El niño responde “no podemos jugar a nada”
2	Cuando el niño realiza correctamente la tarea pero con la ayuda del evaluador	El niño responde que podemos jugar a “escribir”, entonces el evaluador le pregunta a ¿qué otra cosa podemos jugar con la pluma?, el niño responde a las “espadas”
3	Cuando el niño realiza correctamente la tarea de acuerdo a los parámetros indicados en la categoría de análisis función simbólica sin ninguna ayuda.	El niño responde “ a inyectar a una niña”, al doctor

Puntaje mínimo y máximo posible para la categoría nivel de ejecución: 4-12, mayor puntaje indica mejor ejecución.

Análisis cuantitativo del plano materializado:

Las cuatro categorías de análisis mencionadas en el plano de materializado (incisos a, b, c y d) fueron examinadas cuantitativamente por medio del uso de los valores de calificación. Esto sirvió para hacer pruebas de hipótesis y así conocer si el programa ayudó a mejorar la función simbólica.

Análisis cualitativo del plano de materializado:

Para el análisis cualitativo se emplearon los parámetros de evaluación que aparecen en las tablas 9, 10, 11 y 12, los cuales informan del nivel de desempeño de los niños en el plano materializado.

La descripción detallada de cómo se hizo el análisis cuantitativo y cualitativo aparece en la sección de “Procedimiento”, más adelante.

II) Plano perceptivo concreto

El objetivo de la tarea es evidenciar la posibilidad del niño de hacer dibujos de palabras que, a su vez, reflejen la capacidad que tiene para representar símbolos gráficos con determinada intención, contenido y significado, además de la posibilidad de representar dichas palabras con las características esenciales de la imagen determinada. El objeto de la acción del niño es la actividad gráfica.

El número de tareas que integran este plano son dos, las cuales se presentan en numeración consecutiva a las tareas del plano materializado: la tarea cinco, dibujo de frase y palabras; y la tarea seis, dibujar alimentos favoritos en una carta para mamá.

Las dos tareas de este plano se evaluaron con cinco categorías de análisis:

a) Categoría función simbólica. Consiste en saber si el niño logra representar objetos y situaciones a través de dibujos. La forma de evaluación se muestra en la tabla 13.

Tabla 13. Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano perceptivo concreto en la categoría *función simbólica*.

Valores de calificación	Parámetros de evaluación	Ejemplo de ejecución en la tarea seis: dibujo de alimentos en una carta para mamá
1	Cuando el niño no accede a la tarea o cuando los dibujos que hace no corresponden con la palabra determinada	El niño no dibuja nada
2	Dibujos que no corresponden con la instrucción	El niño dibuja garabatos no identificables por sus características gráficas
3	Cuando el dibujo del niño no es integrado y expresa argumento verbal guiado por el evaluador	El niño dibuja un alimento de su agrado sin las suficientes características de la imagen y no explica que alimento se trata hasta que el evaluador se lo pregunta

Continuación tabla 13. Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano perceptivo concreto en la categoría *función simbólica*.

Valores de calificación	Parámetros de evaluación	Ejemplo de ejecución en la tarea seis: dibujo de alimentos en una carta para mamá
4	Cuando el dibujo del niño no es integrado y expresa argumento verbal de manera espontánea	El niño dibuja un alimento de su agrado sin las suficientes características de la imagen y explica adecuadamente de qué alimento se trata
5	Ejecución reflexiva	Cuando los dibujos de los niños presentan las características esenciales mínimas de los objetos y cuando ellos explican adecuadamente sus dibujos

Puntaje mínimo y máximo posible: 2-10, mayor puntaje indica mejor ejecución.

b) *Nivel de ayuda*. Consiste en saber las posibilidades de ejecución de las tareas por parte de los niños, con ayuda del evaluador o de manera independiente con las propias posibilidades de los niños. La forma de evaluación se muestra en la tabla 14.

Tabla 14. Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano perceptivo concreto en la categoría *nivel de ayuda*.

Valores de calificación	Parámetros de evaluación	Ejemplo de ejecución en la tarea seis: dibujo de alimentos en una carta para mamá
1	Cuando el niño no accede a la tarea	Cuando el niño no dibuja nada
2	Cuando el niño ejecuta la tarea con ayuda	Cuando el evaluador motiva verbalmente al niño: “vamos tu puedes”, “ya casi terminas”; o bien con la repetición de la instrucción de la tarea; esto es, ejecuta la tarea con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)
3	Cuando el niño ejecuta la tarea sin ningún tipo de ayuda por parte del evaluador, esto es, realiza la tarea a partir de la Zona de Desarrollo Actual (ZDA).	El niño dibuja sus alimentos favoritos con rasgos mínimos esenciales de manera independiente

Puntaje mínimo y máximo posible: 2-6, mayor puntaje indica mejor ejecución.

c) *Uso del medio simbólico en la actividad.* Consiste en saber las características del uso de la actividad gráfica como medio de representación simbólica de objetos y acciones. La forma de evaluación se muestra en la tabla 15.

Tabla 15. Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano perceptivo concreto en la categoría *uso del medio simbólico*.

Valores de calificación	Parámetros de evaluación	Ejemplo de ejecución en la tarea cinco: dibujar la frase “fiesta a legre”
1	Cuando el niño evidencia indiferencia a los medios simbólicos	El niño no realiza ningún dibujo
2	Cuando el niño manipula la actividad gráfica sin relación al objetivo de la tarea	Cuando el niño sólo traza garabatos sin sentido ni relación al objetivo de la instrucción de la tarea
3	Manipulación de la actividad gráfica en relación al objetivo de la tarea	El niño dibujo objetos o situaciones sin riqueza de rasgos esenciales de la imagen pero relacionados con la palabra que denominan
4	Uso reflexivo	Cuando el niño hace el dibujo de la palabra “fiesta alegre”, con presencia de las características esenciales de la imagen, son dibujos con un propósito, el niño explica su dibujo de manera independiente

Puntaje mínimo y máximo posible: 2-8, mayor puntaje indica mejor ejecución.

d) *Expresiones verbales.* Consiste en saber las características de las expresiones verbales de los niños durante su desempeño en las tareas de evaluación. La forma de evaluación se muestra en la tabla 16.

e) *Nivel de ejecución.* Se refiere a la posibilidad del niño de ejecutar o no correctamente las tareas del plano perceptivo concreto, para así obtener un parámetro de ejecuciones generales de todos los niños evaluados. La forma de evaluación se muestra en la tabla 17.

Tabla 16. Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano perceptivo concreto en la categoría *expresiones verbales*.

Valores de calificación	Parámetros de evaluación	Ejemplo de ejecución en la tarea seis: dibujo de alimentos en una carta para mamá
1	Cuando el niño no hace ningún tipo de expresión verbal, ni antes, durante, o al final de su desempeño en las tareas de evaluación de este plano.	
2	Cuando el niño expresa sustantivos que no tienen relación alguna con la tarea que desempeñan	En la ejecución de un niño, él dijo que dibujó una “pijama”
3	Cuando el niño expresa oraciones que no tienen relación alguna con el objetivo de la tarea que desempeñan	Cuando el niño dice que va a dibujar “sopa”, luego dice “no sé ahora voy a dibujar muchas rayas”
4	Cuando el niño expresa sustantivos siempre en relación con sus dibujos y con el objetivo de la tarea	El niño al terminar su dibujo dice que son “galletas”
5	Cuando el niño expresa oraciones siempre en relación con sus dibujos y con el objetivo de la tarea	El niño dibuja atolito, mientras dibuja dice que “es la olla donde está hirviendo el atole”

Puntaje mínimo y máximo posible: 2-10, mayor puntaje indica mejor ejecución.

Tabla 17. Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano perceptivo concreto en la categoría *nivel de ejecución*.

Valores de calificación	Parámetros de evaluación	Ejemplo de ejecución tarea uno: proponer un juego con el objeto pluma
1	Cuando el niño realiza la tarea de manera incorrecta o no accede a la tarea	El niño responde “no podemos jugar a nada”; o bien “no responde nada”
2	Cuando el niño realiza correctamente la tarea pero con la ayuda del evaluador	El niño responde que podemos jugar a “escribir”, entonces el evaluador le pregunta a ¿qué otra cosa podemos jugar con la pluma?, el niño responde a las “espadas”
3	Cuando el niño realiza correctamente la tarea de acuerdo a los parámetros indicados en la categoría de análisis función simbólica sin ninguna ayuda.	El niño responde “a inyectar a una niña”

Puntaje mínimo y máximo posible para la categoría nivel de ejecución: 2-6, mayor puntaje indica mejor ejecución.

Las cuatro categorías de análisis mencionadas en el plano perceptivo concreto (incisos a, b, c, d y e) fueron examinadas cuantitativamente por medio del uso de los valores de calificación. Esto sirvió para hacer pruebas de hipótesis y así conocer si el programa ayudó a mejorar la función simbólica.

Análisis cualitativo del plano perceptivo concreto:

Para el análisis cualitativo se emplearon los parámetros de evaluación que aparecen en las tablas 13, 14, 15, 16, y 17, los cuales informan del nivel de desempeño de los niños en el plano perceptivo concreto.

La descripción detallada de cómo se hizo el análisis cuantitativo y cualitativo aparece en la sección de “Procedimiento”, más adelante.

III) Plano perceptivo esquematizado

El objetivo de evaluación de este plano es evidenciar la posibilidad del menor de emplear tanto símbolos y signos perceptivos externos (dibujos, esquemas) como signos internos (imágenes, lenguaje, conceptos). El objeto de la acción del niño es la realización de acciones perceptivas: dibujos de esquemas y respuestas verbales del niño a determinadas preguntas.

El número de tareas que integran este plano son seis: tarea siete, dibujo de ruta de casa a la tienda más cercana; tarea ocho, dibujo de lugares que hay en la ciudad; tarea nueve, ¿Qué oración es más larga?; tarea diez, ¿Qué palabra es más larga?; tarea once, ¿Cómo saber cuándo una mesa es más larga que otra?; tarea doce, ¿De qué otra forma podemos saber cuándo una mesa es más larga que otra?

De las seis tareas, a las tareas siete y ocho se les evaluó con parámetros de evaluación distintos a las tareas 9, 10, 11 y 12, en la categoría función simbólica. El motivo es que las tareas siete y ocho implican que los niños elaboren dibujos, mientras que las tareas 9, 10, 11 y 12 se espera que los niños den respuestas verbales al evaluador, sin dibujos.

Las tareas siete y ocho de este plano se evaluaron con cinco categorías de análisis:

a) *Categoría función simbólica*. Consiste en saber si el niño logra representar objetos y situaciones a través de dibujos, con un propósito determinado. La forma de evaluación se muestra en la tabla 18.

Tabla 18. Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano perceptivo esquematizado en la categoría *función simbólica*.

Valores de calificación	Parámetros de evaluación	Ejemplo de ejecución en la tarea siete: dibujo de la ruta de casa del niño a la tienda más cercana
1	Cuando el niño no accede a la tarea	Cuando el niño sólo hace garabatos sin sentido
2	Cuando el niño hace dibujos que no corresponden con la instrucción y sin argumento	Cuando el niño representa dibujos diferentes a los indicados en la consigna; el niño no explica su dibujo
3	Cuando el dibujo del niño no es integrado y presenta argumento guiado	Cuando el niño representa gráficamente el punto de partida y llegada sin ruta; el niño explica su dibujo sólo cuando el evaluador le cuestiona sobre su dibujo
4	Cuando el dibujo del niño es integrado, representa a la ruta con signos gráficos y argumenta espontáneamente su dibujo	Dibuja la casa, la tienda y la ruta con rasgos esenciales de la imagen, el niño explica espontáneamente su dibujo al evaluador

Puntaje mínimo y máximo posible: 2-8, mayor puntaje indica mejor ejecución.

b) *Nivel de ayuda*. Consiste en saber las posibilidades de ejecución de las tareas por parte de los niños, con ayuda del evaluador o de manera independiente a partir de las propias posibilidades de los niños. La forma de evaluación aplica de la misma manera que en el plano materializado y perceptivo concreto; es decir, los valores de

calificación y los parámetros de evaluación para las tareas siete y ocho del plano perceptivo esquematizado son los mismos que se muestran en la tabla 10.

Puntaje mínimo y máximo posible: 2-6, mayor puntaje indica mejor ejecución.

c) Uso del medio simbólico en la actividad. Consiste en saber las características del uso de la actividad gráfica como medio de representación simbólica de objetos y acciones. La forma de evaluación aplica de la misma manera que en el plano materializado y en el plano perceptivo concreto; es decir, los valores de calificación y los parámetros de evaluación para las tareas siete y ocho del plano perceptivo esquematizado son los mismos que se muestran en las tablas 11 y 15.

Puntaje mínimo y máximo posible: 2-8, mayor puntaje indica mejor ejecución.

d) Expresiones verbales. Consiste en saber las características de las expresiones verbales de los niños durante las ejecuciones de las tareas. La forma de evaluación aplica de la misma manera que en el plano perceptivo concreto; es decir, los valores de calificación y los parámetros de evaluación para las tareas siete y ocho del plano perceptivo esquematizado son los mismos que se muestran en la tabla 16.

Puntaje mínimo y máximo posible: 2-10, mayor puntaje indica mejor ejecución.

e) Nivel de ejecución. Se refiere a la posibilidad del niño de ejecutar o no correctamente las tareas de este plano perceptivo esquematizado, para así obtener un parámetro de ejecuciones generales de todos los niños evaluados. La forma de evaluación aplica de la misma manera que en el plano materializado y en el plano perceptivo concreto; es decir, los valores de calificación y los parámetros de evaluación para las tareas siete y ocho del plano perceptivo esquematizado son los mismos que se muestran en las tablas 12 y 17.

Puntaje mínimo y máximo posible: 2-6, mayor puntaje indica mejor ejecución.

Las restantes tareas del plano perceptivo esquematizado, tareas nueve, diez, once y doce del protocolo de evaluación aplicado, se analizaron sólo con cuatro categorías, la categoría expresiones verbales no aplica para el análisis de estas tareas, las categorías son:

a) *Categoría función simbólica*. Consiste en saber si el niño logra emplear medios simbólicos a nivel interno o mental, como el lenguaje o conceptos, para resolver las tareas planteadas. La forma de evaluación se muestra en la tabla 19.

Tabla 19. Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano perceptivo esquematizado en la categoría *función simbólica*.

Valores de calificación	Parámetros de evaluación	Ejemplo de ejecución en la tarea once: ¿cómo saber cuándo una mesa es más larga que otra?
1	Cuando el niño no accede a la tarea	El niño no responde nada ante las preguntas planteadas por el evaluador, o cuando responde “no sé”
2	Cuando el niño responde de forma no reflexiva las preguntas que el evaluador le plantea	El niño responde porque la mesa es grande
3	Cuando el niño si responde de manera reflexiva a las preguntas, argumentando su propia respuesta	El niño responde el evaluador “midiéndolas”

Puntaje mínimo y máximo posible: 4-12, mayor puntaje indica mejor ejecución.

b) *Nivel de ayuda*. Consiste en saber las posibilidades de ejecución de las tareas por parte de los niños, con ayuda del evaluador o de manera independiente a partir de las propias posibilidades de los niños. La forma de evaluación aplica de la misma manera que en el plano materializado y en el plano perceptivo concreto; es decir, los valores de calificación y los parámetros de evaluación para las tareas nueve, diez, once y doce del plano perceptivo esquematizado son los mismos que se muestran en las tablas 10 y 14.

Puntaje mínimo y máximo posible: 4-12, mayor puntaje indica mejor ejecución.

c) *Uso del medio simbólico en la actividad*. Consiste en saber las características del uso de los medios simbólicos internos, lenguaje o conceptos, como medios de solución de las tareas evaluadas. La forma de evaluación aplica de la misma manera que en el plano materializado y en el plano perceptivo concreto; es decir, los

valores de calificación y los parámetros de evaluación para las tareas nueve, diez, once y doce del plano perceptivo esquematizado son los mismos que se muestran en las tablas 11 y 15.

Puntaje mínimo y máximo posible: 4-12, mayor puntaje indica mejor ejecución.

d) Nivel de ejecución. Se refiere a la posibilidad del niño de ejecutar o no correctamente las tareas de este plano perceptivo esquematizado, para así obtener un parámetro de ejecuciones generales de todos los niños evaluados. La forma de evaluación aplica de la misma manera que en el plano materializado y en el plano perceptivo concreto; es decir, los valores de calificación y los parámetros de evaluación para las tareas nueve, diez, once y doce del plano perceptivo esquematizado son los mismos que se muestran en las tablas 12 y 17.

Puntaje mínimo y máximo posible: 4-12, mayor puntaje indica mejor ejecución.

Análisis cuantitativo del plano esquematizado:

Las cuatro categorías de análisis mencionadas en el plano de materializado (incisos a, b, c y d) fueron examinadas cuantitativamente por medio del uso de los valores de calificación. Esto sirvió para hacer pruebas de hipótesis y así conocer si el programa ayudó a mejorar la función simbólica.

Análisis cualitativo del plano esquematizado:

Para el análisis cualitativo se emplearon los parámetros de evaluación que aparecen en las tablas (19, 10, 11 y 12) los cuales informan del nivel de desempeño de los niños en el plano esquematizado.

La descripción detallada de cómo se hizo el análisis cuantitativo y cualitativo aparece en la sección de “Procedimiento”, más adelante.

IV) Plano verbal

El objetivo es evidenciar la posibilidad de los menores para emplear medios simbólicos internos (imágenes, lenguaje) relacionados a un objetivo determinado, considerando que el signo verbal refleja el proceso de transformación del objeto desde su forma material externa hasta su forma mental interna. El objeto de la acción del niño es la acción representada en forma verbal externa.

El plano verbal incluye sólo la tarea 13, el niño debe relatar un cuento asumiendo la posición de un determinado personaje de la historia. La tarea se analizó con cinco categorías que son:

a) *Categoría función simbólica.* Consiste en saber si el niño logra emplear medios simbólicos a nivel interno o mental, como el lenguaje o conceptos, para resolver las tareas planteadas. La forma de evaluación se muestra en la tabla 20.

Tabla 20. Valores y parámetros de análisis para evaluar el plano verbal en la categoría *función simbólica*.

Valores de calificación	Parámetros de evaluación	Ejemplo de ejecución en la tarea trece: asumir rol del personaje del cuento
1	Cuando el niño no accede a la tarea	El niño dice “no sé”
2	Cuando el niño no asume el rol del personaje, expresa relato de vida o de otros temas, pierde el objetivo	Una niña canta una canción inventada por ella, en lugar de relatar el cuento asumiendo un rol
3	Cuando el niño no asume el rol del personaje, expresa relato coherente del cuento	El niño inicia el relato: “había una vez la niña caperucita que fue a visitar a su abuelita...”
4	Cuando el niño asume el rol del personaje del cuento	El niño relata: “Una vez mi mamá me mando a dejar galletas a mi abuelita...”

Puntaje mínimo y máximo posible: 1-4, mayor puntaje indica mejor ejecución.

b) *Nivel de ayuda.* Consiste en saber las posibilidades de ejecución de las tareas por parte de los niños, con ayuda del evaluador o de manera independiente. La forma

de evaluación aplica de la misma manera que en el plano materializado, perceptivo concreto y perceptivo esquematizado; es decir, los valores de calificación y los parámetros de evaluación para la tarea trece del plano verbal son los mismos que se muestran en las tablas 10 y 14.

Puntaje mínimo y máximo posible: 1-3, mayor puntaje indica mejor ejecución.

c) Uso del medio simbólico en la actividad. Consiste en saber las características del uso del lenguaje como medio simbólico interno para resolver la tarea de evaluación. La forma de evaluación aplica de la misma manera que en el plano materializado, perceptivo concreto y perceptivo esquematizado; es decir, los valores de calificación y los parámetros de evaluación para la tarea trece del plano verbal son los mismos que se muestran en la tabla 11 y 15.

Puntaje mínimo y máximo posible: 1-4, mayor puntaje indica mejor ejecución.

d) Expresiones verbales. Consiste en saber las características de las expresiones verbales de los niños durante las ejecuciones de las tareas. La forma de evaluación aplica de la misma manera que en el plano perceptivo concreto y perceptivo esquematizado; es decir, los valores de calificación y los parámetros de evaluación para la tarea trece del plano verbal son los mismos que se muestran en la tabla 16.

Puntaje mínimo y máximo posible: 1-5, mayor puntaje indica mejor ejecución.

e) Nivel de ejecución. Se refiere a la posibilidad del niño de ejecutar o no correctamente única tarea de este plano verbal, para así obtener un parámetro de ejecuciones generales de todos los niños evaluados. La forma de evaluación aplica de la misma manera que en el plano materializado, perceptivo concreto y perceptivo esquematizado; es decir, los valores de calificación y los parámetros de evaluación para la tarea trece del plano verbal son los mismos que se muestran en la tabla 12.

Puntaje mínimo y máximo posible: 1-3, mayor puntaje indica mejor ejecución.

Análisis cuantitativo del plano verbal:

Las cuatro categorías de análisis mencionadas en el plano verbal (incisos a, b, c, d y e) fueron examinadas cuantitativamente por medio del uso de los valores de calificación. Esto sirvió para hacer pruebas de hipótesis y así conocer si el programa ayudó a mejorar la función simbólica.

Análisis cualitativo del plano verbal:

Para el análisis cualitativo se emplearon los parámetros de evaluación que aparecen en las tablas 20, 10, 11, 16 y 12, los cuales informan del nivel de desempeño de los niños en el plano verbal.

La descripción detallada de cómo se hizo el análisis cuantitativo y cualitativo aparece en la sección de “Procedimiento”, más adelante.

A manera de síntesis, con el instrumento presentado se evaluó el nivel de desarrollo de la función simbólica, a los niños preescolares participantes. La tabla 21 muestra la estructura general del protocolo de evaluación aplicado, los cuatro planos de desarrollo de la función simbólica, con sus respectivas tareas e instrucciones de aplicación.

Tabla 21. Síntesis de los planos de la acción y tareas del protocolo de evaluación de la función simbólica en la edad preescolar.

<i>Plano materializado</i>
<i>Tareas 1 a 4</i>
1) Se le pide al niño que proponga cualquier juego con el objeto “pluma”. ¿Cómo podrías jugar con este objeto (pluma)? ¿Qué podría ser esto?
2) Se le pide al niño que proponga otro tipo de juego con el mismo objeto. ¿Qué otro juego podemos hacer?
3) En el juego con carros (calle, transporte) se le comenta al niño que faltan signos de tránsito y que los carros no pueden circular (se proporciona al niño carritos de juguete y objetos). ¿Cómo se puede solucionar este problema?
4) Se le pide al niño que proponga “signos” especiales para señalar diversos lugares en la ciudad (se proporciona al niño diversos objetos: fichas de colores, cajitas de cartón, etc.)

Continuación tabla 21. Síntesis de los planos de la acción y tareas del protocolo de evaluación de la función simbólica en la edad preescolar.

Plano perceptivo concreto	
Tareas 5 y 6	
5)	Se le pide al niño dibujar palabras, al finalizar cada uno de los dibujos de las palabras se le cuestiona sobre su ejecución. a) Enfermedad ¿Por qué dibujaste eso? b) Fiesta alegre ¿Por qué dibujaste eso? c) Desarrollo ¿Por qué dibujaste eso? d) Paciencia ¿Por qué dibujaste eso?
6)	Se le da la siguiente indicación al niño: sin decir nada, sólo con dibujos, prepara una carta para tu mamá sobre lo que te gustaría para comer el día domingo.
Plano perceptivo esquematizado	
Tareas 7 a 12	
7)	Dibuja en esta hoja la ruta de tu casa a la tiendita más cercana. Nota: el evaluador debe corroborar la ruta dibujada con el niño.
8)	Dibuja en esta hoja los lugares que hay en la ciudad. Nota: corroborar con el niño los dibujos que hizo.
9)	Te voy a leer dos oraciones, tú me vas a decir ¿Cómo podemos saber cual oración es más larga? ▪ Vivimos en Puebla ▪ Nuestro país es México
10)	Te voy a decir dos palabras ¿cómo podemos saber que palabra es más larga? ▪ Tren ▪ Automóvil
11)	¿Cómo podemos saber cuándo una mesa es más larga que la otra?
12)	¿De qué otra forma?
Plano verbal	
Tarea 13	
13)	Se le dice al niño, ¿te sabes el cuento de la caperucita roja? Cuéntame el cuento como si tú fueras caperucita roja. El evaluador inicia el cuento y le pide al niño que lo continúe. Nota: si el niño no lo conoce, se le pregunta qué cuento se sabe y que lo narre como si él mismo fuera el personaje.

**2) Bitácora de registro de observación de las sesiones de juego en
el grupo experimental.**

Para la presente investigación se construyó la bitácora de registro observacional de las sesiones de juego. El objetivo de la creación de la bitácora fue dar cuenta de la evolución y dinámica de las sesiones de juego de roles en el grupo de niños preescolares. Siguiendo la metodología del experimento formativo, con base en la metodología de Galperin (1995a), Elkonin (1980), Salmina y Filimonova (2001) y la propuesta del desarrollo psicológico infantil de Vigotsky (1995a), se aplicó un programa de juego para la formación de la función simbólica en la edad preescolar. En dicha metodología se retomó la importancia de la mediatización del lenguaje verbal del adulto y la realización de las acciones concretas con objetos por parte de los niños. Como se señaló en el marco teórico, la teoría de Galperin señala la manera en la que los niños pueden asimilar tipos de actividad, conocimientos en la escuela y la manera en la que el adulto (maestro) puede dirigir conscientemente sus acciones para un fin determinado.

La dinámica de trabajo que se generó en el grupo, las posibilidades del uso de los medios simbólicos por parte de los niños y los cambios cualitativos en sus juegos durante el tiempo en que se aplicó el programa, se registraron en una bitácora empleando la técnica de observación intencional, orientada por las categorías definidas sobre la teoría del juego (Elkonin, 1980), la teoría de Galperin (1995a) sobre la formación de las acciones mentales y de los conceptos por etapas y la teoría de la actividad de Talizina (1988; 2009). Las categorías que orientaron la observación dirigida fueron: si el niño asume el rol en el juego, iniciativa del niño en el juego, uso de objetos, uso de medio simbólico, realización del juego, expresión verbal y zona de desarrollo. En el análisis del desempeño de los niños en las sesiones de juego de roles también se consideraron, de acuerdo a la teoría de la actividad, sus partes invariantes: planeación, ejecución y verificación-control. Talizina (1988) señala que, en general, en las distintas acciones del hombre las partes descritas de la acción tienen grados diferentes en complejidad, ocupan volúmenes distintos, no obstante, su presencia simultánea en todas las acciones es obligatoria. De esta forma cualquier acción del hombre representa un original microsistema. La tabla 22 muestra las categorías, parámetros y características que orientaron el análisis en cada uno de los juegos realizados en el grupo.

Tabla 22. Categorías y parámetros para el análisis de las sesiones grupales de juego de roles.

Categorías en el juego	Parámetro	Características cualitativas del desempeño de los niños durante el juego
Asume rol	Estable y sin ayuda	Estable y sin ayuda: cuando el niño asume el rol de manera independiente y sin ningún tipo de ayuda del adulto sobre las acciones que realiza, durante el tiempo que este dure.
	Estable y con ayuda	
	A veces	Estable con ayuda: cuando el niño asume el rol durante el juego pero con la ayuda del adulto sobre cómo desempeñar las acciones correspondientes.
	Nunca	A veces: cuando el niño asume el rol con sus respectivas acciones pero sólo en algunas sesiones de juego. Nunca: cuando el niño no asume el rol asignado por el adulto durante el juego, abandona el rol perdiendo su objetivo.
Iniciativa en el juego	Propone	Propone: cuando el niño por iniciativa propia desempeña un rol representando diversas acciones durante el juego de manera independiente.
	Retoma iniciativa de los niños	Retoma iniciativa de los niños: cuando el niño desempeña el rol con sus acciones correspondientes a partir de las ideas sugeridas por los demás niños que participan en el juego.
	Retoma iniciativa del adulto	
	No propone	Retoma iniciativa del adulto: cuando el niño desempeña el rol con sus acciones correspondientes en el juego, a partir de las ideas propuestas por el adulto. No propone: cuando el niño no manifiesta iniciativa propia para asumir un rol en el juego y/o para proponer las acciones que este puede desempeñar.
Uso de objetos	Uso estable con diferentes objetos de manera independiente	Uso estable con diferentes objetos de manera independiente: cuando el niño siempre emplea diversos objetos durante el juego en relación con el rol y de manera independiente.
	Uso estable con diferentes objetos con la dirección del adulto	Uso estable con diferentes objetos con la dirección del adulto: cuando el niño siempre emplea diversos objetos durante el juego pero requiere de la ayuda del adulto sobre cómo usarlos en relación con el rol.

Continuación tabla 22. Categorías y parámetros para el análisis de las sesiones grupales de juego de roles.

Uso de objetos	Uso esporádico en relación con el rol	Uso esporádico en relación con el rol: cuando el niño de forma ocasional emplea objetos durante el juego y estos tienen relación con el rol que desempeña.
	Uso esporádico sin relación con el rol	Uso esporádico sin relación con el rol: cuando el niño emplea objetos durante el juego de forma ocasional y los objetos no tienen relación con el rol que desempeña.
	No usa	No usa: cuando el niño no emplea ningún objeto durante el juego.
Uso de medio simbólico	Propone sus medios simbólicos	Propone sus medios simbólicos: cuando el niño de acuerdo al rol que desempeña y a las acciones del juego, propone medios simbólicos necesarios por iniciativa propia.
	Uso estable de los medios propuestos	Uso estable de los medios propuestos: cuando el niño utiliza los medios simbólicos propuestos por el adulto en relación con el rol que desempeña y en relación a las acciones del juego.
	A veces utiliza el propuesto por el adulto	A veces utiliza el propuesto por el adulto: cuando el niño ocasionalmente utiliza los medios simbólicos propuestos por el adulto durante el desempeño de su rol en el juego, siendo necesaria la ayuda del adulto sobre la forma de uso de los medios simbólicos.
	No utiliza	No utiliza: cuando el niño no utiliza ningún medio simbólico (fichas, símbolos gráficos, esquemas, colores, figuras, modelos) durante la realización del juego.
Realización del juego	Desplegado con mínima intervención del adulto	Desplegado con mínima intervención del adulto: cuando el niño realiza diversas acciones desplegadas en relación al juego y el rol que desempeña con la mínima intervención del adulto.
	Dirigido con mínima intervención del adulto	Dirigido con mínima intervención del adulto: cuando el niño requiere de mínima intervención por parte del adulto durante la realización del juego.
	Desplegado con alta intervención del adulto	Desplegado con alta intervención del adulto: cuando el niño realiza diversas acciones desplegadas en relación al juego y rol que desempeña pero con la constante intervención del adulto.

Continuación, tabla 22. Categorías y parámetros para el análisis de las sesiones grupales de juego de roles.

Realización del juego	Dirigido con alta intervención del adulto	Dirigido con alta intervención del adulto: cuando el niño realiza el juego de manera dirigida, el adulto interviene en todo momento orientando al niño durante el juego.
	Constante y estable	Constante y estable: cuando el niño durante el desempeño del rol y en la realización del juego, constantemente presenta expresiones verbales relacionadas a ellos.
Expresión verbal	En relación con el rol y con ayuda	En relación con el rol y con ayuda: cuando el niño durante el desempeño del rol y en la realización del juego presenta expresiones verbales en relación a estos, pero con la ayuda o dirección del adulto.
	Sin relación con el rol	
	Esporádica	Sin relación con el rol: cuando el niño durante el desempeño del rol y en la realización del juego presenta expresiones verbales no relacionadas a ellos, sino a cualquier otro acontecimiento o situación.
	Ausente	Esporádica: cuando el niño durante la realización del juego presenta de manera esporádica expresiones verbales, con y sin relación con el rol y el juego. Ausente: cuando el niño durante la realización del juego no presenta expresiones verbales.
Partes funcionales de la actividad de juego	Planeación	Planeación: se considera el tiempo que toma llevar a cabo la planeación del juego con el grupo de niños.
	Ejecución	Ejecución: se considera el tiempo que toma llevar a cabo la realización del juego de acuerdo al plan realizado con los niños.
	Verificación	Verificación: se considera el tiempo que toma la verificación del desempeño de cada uno de los roles y de la realización del juego en general, de acuerdo con el plan elaborado previamente con los niños.
Zona de desarrollo	Actual (ZDA)	Actual (ZDA): cuando el niño desempeña el rol y realiza el juego sin necesidad de ningún tipo de ayuda por parte del adulto.
	Próximo (ZDP)	Próximo (ZDP): cuando el niño desempeña el rol y realiza el juego con la ayuda del adulto según se ha especificado previamente en cada una de las categorías de análisis: asume el rol, iniciativa en el juego, uso de objetos, uso de medio simbólico, realización del juego y expresión verbal.
	No accede (NA)	No accede (NA): cuando el niño no acepta ni asimila ningún tipo de ayuda proporcionado por el adulto.

3.2.4 Procedimiento con los participantes.

3.2.4.1 Primera fase: estudio piloto.

En la primera fase del estudio se realizó un estudio piloto donde se aplicó el instrumento: *protocolo de evaluación de la función simbólica en niños preescolares* (Solovieva, material no publicado), a un total de 57 niños (28 niños, 29 niñas) de tercer grado de preescolar en el jardín de niños de gobierno “Álvaro Obregón”, ubicado en el centro de la Cd. de Puebla. La evaluación piloto se realizó en este preescolar dadas las facilidades otorgadas por la directora de dicha institución en la realización del estudio, el cual se realizó con el propósito de determinar las tareas que conformarían el protocolo de evaluación, estimar el tiempo de aplicación individual del protocolo, identificar las formas de ayuda posibles por parte del evaluador durante las ejecuciones de los niños y, en general, evidenciar sus posibilidades de ejecución. Con los resultados obtenidos se realizó un análisis basado en porcentajes sobre las ejecuciones: correctas, correctas con ayuda del evaluador, o bien, incorrectas por parte de los menores. Se obtuvo un resultado general de las ejecuciones de los niños en la valoración del desarrollo de la función simbólica.

A su vez, a partir de los resultados del estudio piloto se crearon las categorías sobre las cuales se orientó y sistematizó la observación y registro de las sesiones de juego con el grupo de niños que conformarían el grupo experimental en la segunda fase del estudio, todo con el fin de dar cuenta de las características cualitativas del proceso de aplicación del programa sesión por sesión, tiempo empleado en el desarrollo del juego, desempeño de los niños de acuerdo al tema de juego y tipos de roles, posibilidad de los menores de emplear signos y símbolos como medios de ejecución de los roles y del juego mismo, así como las características generales de sus expresiones verbales durante los juegos.

3.2.4.2 Segunda fase: evaluación pre-test y aplicación del programa de juego de roles al grupo experimental.

Primeramente se realizaron las gestiones pertinentes para obtener la autorización de los directivos de la institución preescolar en San Pablo del Monte, Tlaxcala. Una vez logrado el convenio con las autoridades correspondientes para la realización de la investigación,

se procedió a la presentación y explicación del proyecto de investigación a los directivos y maestros de la institución, en los últimos días del mes de agosto de 2011.

Posteriormente la directora del preescolar asignó a los dos grupos que participarían en la investigación. La asignación se hizo considerando la disposición de las educadoras titulares de los mismos para la realización de la investigación, conformándose la muestra de estudio con un total de 59 niños. Se procedió a iniciar la evaluación pre-test en día 5 de septiembre de 2011 y se concluyó en la segunda semana del mes de octubre del mismo año. La evaluación se llevó a cabo en sesiones individuales con un tiempo estimado de 45 minutos para cada niño. Se aplicó un total de 59 evaluaciones, 28 evaluaciones para los niños que conformarían el grupo experimental y 31 evaluaciones para los niños que conformarían el grupo control. La designación de los grupos, como experimental (grupo “D”) y control (grupo “C”), fue al azar.

Durante el curso de la evaluación pre-test se realizó la revisión de expedientes escolares para obtener los datos de identidad de los niños participantes, esto durante los meses de octubre y noviembre de 2011, para lo cual se empleó un formato específico donde se concentró la información de los 59 niños, como su fecha de nacimiento y datos generales sobre la escolaridad y ocupación de sus padres (el anexo 1 muestra el formato).

Una vez concluida la evaluación pre-test, se acordó con la directora del preescolar y maestra titular del grupo el horario de 10:00 a 11:00 a.m. para realizar las sesiones de juego de roles, de lunes a jueves. La regularidad de la aplicación del programa estuvo en dependencia de las actividades pedagógicas y administrativas propias de la educadora titular del grupo, así como por el calendario escolar oficial de la Secretaría de Educación Pública (SEP). El programa de juego se aplicó durante 5 meses, del 18 de octubre de 2011 al 03 de mayo de 2012. El contenido del programa se describe a continuación.

*Programa de juego de roles para la formación de la función simbólica
en niños de edad preescolar.*

El programa de juego fue elaborado por Solovieva y Quintanar (2012) sobre la propuesta del desarrollo de la actividad de juego de Elkonin (1980), Salmina y Filimonova (2001), y Talizina (1988). Dicho programa retoma la importancia del uso de la mediatización del lenguaje verbal del adulto, la realización de acciones concretas con objetos, el desarrollo del juego de roles y la actividad rectora de la edad preescolar. El programa se centró en la estimulación del desarrollo de la función simbólica, en el desarrollo psicológico general del niño e incidir en su preparación para los estudios escolares. El anexo 4 muestra el programa, sus objetivos, etapas y tipos de juegos realizados con los niños preescolares. El anexo 5 muestra la forma de organización de las sesiones por cada uno de los juegos, tipos de roles, simbolización, acciones a realizar y objetos a utilizar.

A continuación se presenta la estructura general del programa.

Objetivos:

- a) Objetivos generales: formar la actividad simbólica en los niños preescolares en sus planos de desarrollo materializado, perceptivo concreto, perceptivo esquematizado y verbal.
- b) Objetivos particulares: desarrollar el juego desplegado de roles, desarrollar la posibilidad de que el niño se someta a reglas de trabajo, incrementar el desarrollo del lenguaje, fomentar la actividad de planeación, fomentar la organización de la actividad, estimular el desarrollo de la imaginación, enriquecer el desarrollo de la personalidad del niño e incidir en la preparación de sus estudios escolares.

Método básico:

La actividad de juego de roles en forma grupal.

Actores:

28 niños de tercer grado de preescolares que participan en la investigación conformando el grupo experimental; 3 coordinadoras del programa de juego, un estudiante del programa de doctorado

interinstitucional en educación, dos estudiantes de posgrado en diagnóstico y rehabilitación neuropsicológica. Las coordinadoras participantes contaban con la formación teórico-metodológica que las acreditaba como personas capacitadas para desempeñar dicho trabajo.

Materiales:

Diversos materiales (papel, lápices, crayolas, palitos de conteo, fichas, tela, figuras geométricas de cartoncillo y muñecos de peluche), objetos reales (mesas, sillas, cajas, bolsas, pizarrón, revistas, ganchos) y juguetes (de acuerdo al rol a desempeñar).

Plan general de trabajo:

Se realizaron cuatro sesiones de juego por semana, durante 5 meses durante el ciclo escolar 2011-2012, sesiones coordinadas en tiempo y actividades generales con la educadora titular del grupo y con la directora técnica del preescolar donde se realizó la investigación.

Los juegos que se realizaron con los niños se eligieron y repitieron según los intereses de ellos, según las posibilidades de tiempo y de realización en el grupo en general. Se realizaron 12 juegos diferentes, estos fueron: transporte público (tres repeticiones), escuela (tres repeticiones), doctor (siete repeticiones), mercado (seis repeticiones), cine (dos repeticiones), bomberos (tres repeticiones), fonda (cuatro repeticiones), estética o peluquería (dos repeticiones), hospital (dos repeticiones), circo (dos repeticiones), costureros (dos repeticiones), cuento (una ejecución). En total fueron 56 sesiones de trabajo para la realización de los juegos. La tabla 23 muestra la secuencia de los 12 juegos realizados y la cantidad de sesiones requeridas para cada uno, durante el periodo del 18 de Octubre al 03 de Mayo del ciclo escolar 2011-2012.

Tabla 23. Secuencia de los juegos realizados en el grupo experimental y número de sesiones requeridas para cada uno.

<i>Juego</i>	<i>Sesiones</i>	<i>Juego</i>	<i>Sesiones</i>
Transporte público	1, 2	Estética (peluquería)	37, 38
Escuela	3, 4	Hospital	39, 40
Doctor	5 a 10	Mercado	41, 42
Mercado	11 a 14	Circo	43 a 46
Transporte público	15 a 17	Bomberos	47
Doctor	18 a 21	Fonda	48
Cine	22, 23	Estética (peluquería)	49
Mercado	24 a 26	Fonda	50
Cine	27 a 29	Costureros	51 a 54
Bomberos	30 a 34	Escuela	55
Fonda	35, 36	Representación de cuento	56

La dinámica general de las sesiones de juego fue la siguiente. A la hora acordada las coordinadoras del juego entrabamos al salón de clases, los niños ya tenían conocimiento de la actividad a realizar “jugar”, se les saludaba y comentaba sobre lo que estaban haciendo en ese momento, se les preguntaba cómo estaban y si se encontraban listos para jugar. Se les daba a conocer el tema del juego a realizar, se iniciaba la elaboración del plan de dicho juego en el pizarrón, todos los niños participaban oralmente en cada una de las etapas de la planeación comentando sus propias ideas. Una vez concluido el plan del juego se repartían los roles (a solicitud espontánea de los niños, por asignación de la coordinadora del juego o por azar), se procedía a jugar siguiendo el plan elaborado. Las coordinadoras del juego orientaban a los niños en la secuencia del mismo, o bien, proporcionaban la ayuda necesaria a los niños mostrando las acciones a realizar o en el empleo de los objetos a utilizar. Finalmente se realizaba la verificación grupal del desempeño de cada uno de los niños según su rol y de todo el juego en base al plan. Es síntesis, la dinámica general de organización del juego se llevó a cabo de acuerdo a los eslabones invariantes de la actividad: planeación, ejecución y verificación, considerando el tiempo invertido para cada uno de ellos.

Posteriormente, si era necesario, se llevaba a cabo una reorganización con planeación del mismo juego, se ejecutaba nuevamente el juego y se verificaba de acuerdo al plan, todo esto con el fin de perfeccionar los roles y los juegos correspondientes. El tiempo para

cada uno de estos momentos estuvo en dependencia de las posibilidades de los niños para realización de las acciones necesarias. Las sesiones que se lograron realizar con los niños corresponden a las siguientes etapas del programa de juego: I) Donde es necesario para el niño el apoyo en objetos concretos y/o atributos del rol sin los cuales no sabe jugar y representar las acciones correspondientes, dicha etapa se aplicó hasta la sesión número 46; y etapa II) juego de roles sin materialización con apoyo en objetos en situaciones desplegadas propias de los roles correspondientes, esta etapa se aplicó hasta la sesión de juego número 56. El indicador del paso de la primera a la segunda etapa fue la posibilidad de los niños de retomar uno u otro rol social: madre, hija, cocinera, chofer, etc., desempeñándolo en una cadena de acciones desplegadas y organizadas, no obstante, aún los niños necesitaban apoyarse en algún tipo de objeto concreto (platos y trastes para el juego de cocina, jeringas y algodón de juguete para el juego del hospital, etc.), así como en la orientación de las coordinadoras del juego cuando era necesario. Debido a las condiciones del trabajo en el grupo, principalmente de tiempo y de las actividades propias del preescolar, no fue posible continuar con la aplicación del programa hasta la etapa III y concluirla. Por tanto, el programa se aplicó en sus etapas I y II en un total de 56 sesiones.

Durante la ejecución de cada uno de los juegos, una de las coordinadoras realizó la observación dirigida y sistematizada sobre el desempeño de los niños y sobre el curso mismo del juego, dicha información fue registrada por ella misma en la bitácora según las categorías de análisis: 1) Asume el niño el rol en el juego, 2) iniciativa del niño en el juego, 3) uso de objetos por parte del niño en el juego, 4) uso de medio simbólico por parte del niño durante el juego, 5) realización del juego, 6) expresión verbal del niño, 7) partes funcionales de la actividad en el juego, y 8) zona de desarrollo en el juego. Las categorías fueron descritas detalladamente en la sección de instrumentos. El apéndice número 1 muestra las actividades de juego realizadas con los niños participantes, sus características y cambios graduales.

Durante la aplicación del programa de juego la educadora titular del grupo experimental y la educadora practicante, desempeñaron el rol de observadores pasivos no participantes en algunas sesiones (Ruíz, 2007), esto es, las maestras no participaban en la organización

y realización de los juegos, ellas sólo observaban su curso dentro del salón de clases. A su vez, durante el tiempo de aplicación del programa, los niños que conformaron el grupo control realizaron las actividades propias del programa de preescolar de la SEP (2004): académicas, deportivas, musicales (canto) y cívicas. Si bien el grupo control, no se benefició al recibir el programa de juego de roles, los hallazgos que arrojó la investigación serán útiles para proponer alternativas de trabajo psicopedagógico a poblaciones mucho más amplias, no sólo en la escuela donde se realizó la investigación sino también a otras instituciones educativas públicas y privadas.

3.2.4.3 Tercera fase: evaluación post-test.

Al concluir la aplicación del programa de juego de roles, se procedió a la evaluación post-test a los grupos experimental y control durante el periodo de mayo 07 a junio 30 de 2012. El tiempo transcurrido entre las evaluaciones pre y post-test fue de cinco meses.

Una vez concluida la evaluación se procedió a la calificación del protocolo de evaluación de la función simbólica de cada uno de los niños evaluados. Se obtuvieron los puntajes brutos, se procedió a su procesamiento estadístico y se realizaron los análisis cualitativo y cuantitativo de los datos obtenidos en las evaluaciones pre y post-test de ambos grupos. Los hallazgos de la investigación se presentarán manteniendo el anonimato de los niños participantes.

3.2.5 Procedimiento de análisis de los resultados

3.2.5.1 Primera fase: estudio para pilotear el instrumento de medición.

El análisis de los resultados obtenidos en la aplicación del protocolo de evaluación de la función simbólica en el estudio piloto, se llevó a cabo aplicando en análisis de porcentaje de frecuencias de ejecuciones por parte de los niños participantes, los valores de calificación asignados por el evaluador según su desempeño en las tareas evaluadas fueron:

- 1= cuando el niño no accede a realizar la tarea, aún cuando el evaluador le proporciona ayuda durante su ejecución.

2= cuando el niño realiza la tarea con la ayuda del evaluador; las ayudas posibles fueron; repetición de la instrucción de la tarea, motivación verbal constante para el niño.

3= cuando la ejecución de la tarea por parte del niño fue correcta.

3.2.5.2 Segunda y tercera fases: evaluación pre-test y post-test.

Los resultados que se obtuvieron a través de la aplicación del protocolo *de evaluación de la función simbólica* en el pre-test y post-test, se analizaron de manera cualitativa y cuantitativa, realizando un análisis inter-grupal y un análisis intra-grupal, con el fin de valorar los cambios que los niños del grupo experimental presentaron después de participar en el programa de juego de roles, en comparación con los resultados obtenidos en la evaluación pre-test.

3.2.5.3 Análisis cualitativo del pre-test.

Para el análisis *cualitativo* de los resultados que arrojó el instrumento de evaluación de la función simbólica en el pre -test, para los grupos experimental y control, se retomaron los postulados teóricos de la perspectiva histórico-cultural. En esta postura se considera que el desarrollo psicológico infantil inicia como un desarrollo social, en la constante interacción entre el niño y el adulto por medio del dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo y el dibujo (Vigotsky, 1995a; 1995b). Por tanto, el desarrollo psíquico transcurre entre el proceso histórico y el proceso evolutivo sin que se modifique el tipo biológico del hombre. Al respecto (Vigotsky, 1995a: 31) señala que *“en el hombre, cuya adaptación al medio se modifica por completo, destaca en primer lugar el desarrollo de sus órganos artificiales, las herramientas, y no el cambio de sus propios órganos ni la estructura de su cuerpo”*.

Es así como, en el proceso de desarrollo histórico, el hombre modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y elabora nuevas formas de comportamiento específicamente culturales. Por consiguiente, el sistema de actividad del niño está determinado en cada etapa por el grado de su desarrollo orgánico y por el grado de su dominio de las herramientas, aspectos que constituyen una unidad dialéctica en el desarrollo psicológico infantil.

Partiendo de esta visión del desarrollo psicológico infantil, se investiga el desarrollo de la función simbólica en la edad preescolar, neoformación de preparación para el ingreso del niño a los estudios escolares, el desarrollo de dicha función refleja el nivel de dominio de los medios, específicamente de los signos y los símbolos, como instrumentos que modifican cualitativamente la vida psicológica del ser humano (Salmina, 1988).

Se ha mencionado en los apartados teóricos que, los tipos de actividad de símbolos y signos que deben estar formados antes del ingreso del niño a la escuela primaria son: 1) la sustitución, que se refiere al uso de sustitutos que realizan la misma función que el objeto que se sustituye; 2) la codificación, que consiste en la habilidad para reflejar el fenómeno o acontecimiento en un alfabeto determinado y de acuerdo a reglas determinadas; 3) la esquematización, es pasar de un problema a solucionar de un modelo verbal a un modelo temático, es decir hacerlo concreto y a la vez abstracto con todas las relaciones y opciones posibles de solución; y 4) la modelación, que refleja la asimilación de las relaciones espaciales y temporales por parte del niño, y más tarde, la asimilación de otro tipo de relaciones más complejas, como las mecánicas, matemáticas, lógicas. El objetivo de la modelación es obtener información nueva de un determinado objeto penetrando más en su esencia. La modelación constituye el nivel más complejo de los tipos de actividad de símbolos, su completa adquisición se logra en la edad escolar (Talizina, 2000).

Cuando el niño lleva a cabo el uso consciente de los signos y símbolos para resolver un problema o tarea determinada y, cuando sus acciones no sólo se reduzcan a la simple manipulación y acción con los objetos, es cuando la función simbólica se encuentra conformada en el niño. Se considera que la función simbólica, como componente de la actividad intelectual, también puede ser útil como indicador de su propio desarrollo, debido a que esta se refleja e influye sobre su formación. Salmina (2010) menciona que el niño que soluciona un problema sólo con determinado material objetual y no puede solucionarlo con ningún otro material, no separa el contenido de la forma del problema, lo cual habla de la formación pobre o insuficiente del plano simbólico. Por tanto, es necesario el nivel suficiente de desarrollo de la función simbólica para el paso a la enseñanza sistematizada en la escuela primaria, su desarrollo presupone la posibilidad del

niño para realizar diferentes tipos de actividades que implican el uso de medios de signos y símbolos.

Para la formación y/o estimulación del desarrollo de la función simbólica en la edad preescolar, de acuerdo a esta perspectiva teórica, se sigue la metodología del *experimento formativo*, propuesto por L.S. Vigotsky y desarrollado por sus seguidores (Talizina, 2000). Dicha metodología propone la formación de procesos o características psicológicas insuficientes o ausentes en un momento dado a través de la aplicación de un método psicopedagógico específico.

Por tanto, para llegar a conocer el efecto de la aplicación de un programa sistematizado de juego de roles en la formación de la función simbólica, a partir de las características identificadas antes y después de la aplicación del programa, en un grupo de niños de tercer grado de preescolar, se aplicó la metodología propuesta por Galperin (1995a), quien desarrolló toda una teoría sobre la formación de las imágenes sensoriales, de los conceptos y de las acciones mentales, desde las acciones concretas hasta las acciones simbólicas, lo cual implica la habilidad de realizar “mentalmente” una transformación determinada del objeto. Los diferentes planos de desarrollo de las funciones mentales son posibles sólo a partir de la actividad del sujeto, en este caso del niño y su interacción con los objetos. Durante la etapa preescolar el niño, en lugar de manipular los objetos de manera inespecífica, lo cual caracteriza a las etapas más tempranas del desarrollo, el niño debe utilizar los signos de manera objetiva. Este aspecto se verificó en la población evaluada a través de la posibilidad de los menores de apropiarse de los signos propuestos por el adulto durante la realización del juego.

Para verificar las condiciones de desarrollo de la función simbólica en el pre-test y para el logro del objetivo de la investigación, la metodología de Galperin (1995a) y el modelo de desarrollo psicológico infantil de Vigotsky (1995a; 1995b) y sus seguidores (Salmina y Filimonova, 2001; Salmina, 2010) constituyeron el soporte teórico para la conformación del instrumento de evaluación “protocolo de evaluación de la función simbólica”. El instrumento de evaluación constituyó una de las principales unidades de análisis, con sus respectivas categorías, las cuales, a su vez, se aplicaron en el análisis de las ejecuciones de

los niños evaluados en los planos: materializado, perceptivo concreto, perceptivo esquematizado y plano verbal.

La tabla 24 muestra las categorías de análisis de la función simbólica, las tareas que integran cada uno de los planos de desarrollo con sus respectivos parámetros de análisis de ejecución, lo cual aplica para el análisis cualitativo. La tabla 24 representa la base orientadora sobre la cual se llevó a cabo el análisis de las ejecuciones de los niños de los grupos experimental y control, en el pre-test (en los anexos del número seis al 13 se incluye la descripción cualitativa detallada del desempeño de cada uno de los niños en la aplicación del instrumento de evaluación de la función simbólica en el pre y post-test, de los grupos experimental y control).

Tabla 24. Categorías de análisis de la función simbólica, tareas y parámetros con sus respectivas características de ejecución.

<i>Categorías: Planos de desarrollo de la función simbólica</i>	<i>Tareas</i>	<i>Parámetros de análisis de las ejecuciones de los niños</i>	<i>Características a analizar en las ejecuciones de los niños</i>
<u>Materializado</u>	1. Se pide al niño que proponga cualquier juego con el objeto “pluma”.	No propone	No propone: cuando el niño no propone ningún tipo de juego aún con las ayudas dadas por el evaluador; cuando el niño no propone ningún tipo de signos a partir del material proporcionado por el evaluador.
	2. Se le pide que proponga otro tipo de juego con el mismo objeto.	Uso concreto, no reflexivo	Uso concreto, no reflexivo: cuando el niño propone un juego a partir del uso concreto o funcional del objeto “pluma”, pero no lo usa para sustituir algún objeto ausente; cuando el niño sólo manipula el material proporcionado por el evaluador sin proponer signos según la instrucción de la tarea.
	3. Se le comenta al niño que faltan signos de tránsito y que los carros no pueden circular. Se le pregunta al niño, ¿cómo se puede solucionar este problema?	Propone y sustituye de manera reflexiva	Propone y sustituye de manera reflexiva: cuando el niño propone un juego empleando de manera reflexiva el objeto propuesto en la tarea; cuando el niño a partir del material proporcionado por el evaluador (carros, fichas, cajas) propone signos empleándolos de manera reflexiva.

Continuación tabla 24. Categorías de análisis de la función simbólica, tareas y parámetros con sus respectivas características de ejecución.

<u>Materializado</u>	4. Se le pide al niño que proponga “signos” especiales para señalar diversos lugares en la ciudad (utilizando diversos objetos).	No accede	No accede: cuando el niño no hace nada.
	5. Se le pide al niño dibujar cada una de las siguientes palabras: enfermedad, fiesta alegre, desarrollo, paciencia. El niño explica cada uno de sus dibujos al preguntarle ¿por qué dibujaste eso?	Dibujo que no corresponde con la instrucción Dibujo no integrado con argumento guiado	Dibujo que no corresponde con la instrucción: cuando el niño realiza dibujos sin correspondencia alguna con la instrucción de la tarea y no hace ningún argumento sobre su ejecución. Dibujo no integrado con argumento guiado: cuando el niño hace dibujos carentes de las características esenciales y diferenciales de los objetos de acuerdo a la instrucción, el niño argumenta verbalmente su dibujo de manera adecuada sólo cuando el evaluador le hace preguntas.
<u>Perceptivo Concreto</u>	6. Se le dice al niño: sin escribir nada, sólo con dibujos prepara una carta para tu mamá sobre lo que te gustaría comer para el domingo.	Dibujo no integrado con argumento espontáneo Dibujo reflexivo	Dibujo no integrado con argumento espontáneo: cuando el niño hace dibujos carentes de las características esenciales y diferenciales de los objetos, pero los argumenta adecuadamente. Dibujo reflexivo: cuando el niño realiza dibujos con rasgos característicos esenciales, argumentando sobre ellos de manera independiente.
	7. Dibuja en esta hoja la ruta de tu casa a la tiendita más cercana.	No accede	No accede: cuando no hay correspondencia entre los dibujos y la instrucción de la tarea y/o cuando el niño no hace nada.
<u>Perceptivo esquematizado</u>	8. Dibuja en esta hoja los lugares que hay en la ciudad.	Dibujo sin correspondencia con la instrucción y sin argumento	Dibujo sin correspondencia con la instrucción y sin argumento: cuando el niño dibuja representando punto de partida y llegada pero sin ruta; cuando el niño dibuja representando la ruta pero no dibuja los signos de punto de partida y de llegada; el niño no argumenta sobre sus dibujos.

Continuación tabla 24. Categorías de análisis de la función simbólica, tareas y parámetros con sus respectivas características de ejecución.

<u>Perceptivo</u> <u>esquemmatizado</u>	Dibujo no integrado con argumento guiado	Dibujo no integrado con argumento guiado: cuando el niño dibuja representando punto de partida y llegada pero sin ruta; cuando el niño dibuja representando la ruta pero no dibuja los signos de punto de partida y de llegada; el niño no argumenta sobre sus dibujos, lo hace sólo cuando el evaluador le hace preguntas.
	Dibujo no integrado con argumento espontáneo	Dibujo no integrado con argumento espontáneo: cuando el niño dibuja representando punto de partida y llegada pero sin ruta; cuando el niño dibuja representando la ruta pero no dibuja los signos de punto de partida y de llegada; cuando el niño realiza el dibujo integrando el punto de partida y destino, representando a estos y a la ruta con signos gráficos; el niño argumenta o explica adecuadamente su dibujo de manera independiente.
<u>Verbal</u>	9. ¿Cómo podemos saber cuál oración es más larga que otra?	No accede No accede: cuando el niño no da ningún tipo de respuesta a la pregunta y/o responde “no sé”.
	10. ¿Cómo podemos saber qué palabra es más larga que otra?	No reflexiva No reflexiva: cuando el niño no responde de manera coherente a la pregunta, no argumenta o explica su respuesta, puede llegar a responder correctamente pero de manera azarosa.
	11. ¿Cómo podemos saber cuándo una mesa es más larga que la otra?	Reflexiva Reflexiva: cuando el niño responde correctamente a la pregunta explicando su propia respuesta de manera coherente.
	12. ¿De qué otra forma?	
	13. ¿Te sabes el cuento de la caperucita roja? Cuéntame el cuento como si tú fueras caperucita roja.	No accede No accede: cuando el niño no relata nada o dice “no sé”.
		No asume el rol, hace relato de sus propias experiencias de vida o de otros temas No asume el rol, hace relato de sus propias experiencias de vida o de otros temas: cuando el niño no asume el rol y su relato se dirige a expresar acontecimientos de su vida personal y/o de otros temas olvidando el objetivo de la tarea.
		No asume el rol, hace relato coherente entre personaje y cuento. No asume el rol, hace relato coherente entre personaje y cuento: cuando el niño relata los acontecimientos del cuento de manera organizada y coherente, pero no asume el rol.

Continuación tabla 24. Categorías de análisis de la función simbólica, tareas y parámetros con sus respectivas características de ejecución.

<u>Verbal</u>	Asume el rol del personaje	Asume el rol del personaje: cuando el niño asume de manera evidente el personaje del cuento, relatando de manera coherente sus acontecimientos en relación al tema del mismo.
----------------------	----------------------------	--

Otras categorías que orientaron el análisis de la información que arrojó el instrumento de evaluación fueron cuatro: zona de desarrollo, el uso del medio simbólico por parte del niño en la actividad, expresiones verbales del niño durante su desempeño en las tareas y nivel de ejecución obtenido, según el modo en que los niños las realizaron. Las categorías se describen a continuación.

- En la categoría zona de desarrollo se analizaron tres parámetros: zona de desarrollo actual (ZDA), que implica aquello que el niño puede realizar por sí mismo; zona de desarrollo próximo (ZDP), aquello que el niño puede realizar en colaboración y bajo la dirección de un adulto y, finalmente, aquellas tareas a las que el niño no accede (NA) o no puede realizar aún con la ayuda de evaluador.
- En la categoría uso del medio simbólico se analizó la posibilidad del niño de emplear los medios simbólicos, como objetos, acciones, dibujos, lenguaje, como característica esencial de la psique humana que implica el uso de los medios (instrumentos) psicológicos externos e internos y, los signos y símbolos, instrumentos que modifican cualitativamente la vida psíquica del ser humano.
- La categoría expresiones verbales se refiere precisamente al empleo del lenguaje externo como medio de organización de la actividad dirigida a un fin.
- La categoría nivel de ejecución se refiere al puntaje o calificación que los niños evaluados obtuvieron según su desempeño en las tareas evaluadas, considerando la ayuda proporcionada por el evaluador durante las mismas, o bien, la ejecución independiente del niño.

Las cuatro categorías descritas también se aplicaron para el análisis de las ejecuciones de los niños en los planos y tareas de valoración del desarrollo de la función simbólica, junto con la categoría función simbólica descrita anteriormente en la tabla 24. La tabla 25 muestra las cuatro categorías: zona de desarrollo, el uso del medio simbólico por parte del niño en la actividad, expresiones verbales y nivel de ejecución del niño durante su desempeño en las tareas, cada una con sus parámetros de ejecución correspondientes. En los anexos 7, 9, 11 y 13 se incluye la descripción cualitativa del desempeño de cada uno de los niños en estas categorías durante la aplicación del instrumento de evaluación de la función simbólica en el pre y post-test, de ambos grupos.

Tabla 25. Categorías de análisis para valorar el desarrollo de la función simbólica en los niños: zona de desarrollo del niño, uso del medio simbólico y expresiones verbales.

<i>Categorías</i>	<i>Parámetros</i>	<i>Características cualitativas</i>
	No accede (NA)	NA: cuando el niño no logra realizar las tareas de evaluación aún con las ayudas dadas por el adulto
<i>Zona de desarrollo del niño</i>	Zona de desarrollo próximo (ZDP)	ZDP: cuando el niño recibe motivación verbal o repetición de la instrucción u orientación verbal constante por parte del adulto, para lograr realizar las tareas de evaluación
	Zona de desarrollo actual (ZDA)	ZDA: cuando el niño realiza la tarea de evaluación sin ningún tipo de ayuda por parte del adulto
<i>Uso del medio simbólico por parte del niño en la actividad</i>	Indiferencia	Indiferencia: cuando el niño no realiza acción alguna con los medios simbólicos propuestos.
	Manipulación de los medios simbólicos sin relación con el objetivo	Manipulación de los medios simbólicos propuestos sin relación con el objetivo: cuando el niño no utiliza los medios de acuerdo al objetivo de la tarea evaluada.
	Manipulación de los medios simbólicos en relación al objetivo	Manipulación de los medios simbólicos en relación al objetivo: cuando el niño utiliza los medios simbólicos de acuerdo al objetivo de la tarea evaluada.
	Uso reflexivo	Uso reflexivo: cuando el niño utiliza los medios simbólicos propuestos de manera adecuada e independiente para realizar las tareas de evaluación.

Continuación tabla 25. Categorías de análisis para valorar el desarrollo de la función simbólica en los niños: zona de desarrollo del niño, uso del medio simbólico y expresiones verbales.

Expresiones verbales	Ausencia de expresiones	Ausencia de expresiones: cuando el niño no hace expresiones verbales durante sus ejecuciones, y/o estas se reducen a respuestas de tipo “sí”, “no”.
	Expresión de sustantivos sin relación a la tarea	Expresión de sustantivos sin relación a la tarea: Cuando el niño hace expresiones verbales sólo con sustantivos que no tienen relación con los objetivos de las tareas.
	Expresión de oraciones sin relación a la tarea	Expresión de oraciones sin relación a la tarea: Cuando el niño hace expresiones verbales con oraciones que no tienen relación con los objetivos de las tareas.
	Expresión de sustantivos en relación a la tarea	Expresión de sustantivos en relación a la tarea: Cuando el niño hace expresiones verbales sólo con sustantivos relacionados a los objetivos de las tareas.
	Expresión de oraciones en relación a la tarea	Expresión de oraciones en relación a la tarea: Cuando el niño hace expresiones verbales con oraciones siempre relacionadas a los objetivos de las tareas.
Nivel de ejecución	Ejecución incorrecta o no accede	Ejecución incorrecta o no accede: cuando el niño no accede a realizar la tarea, aún cuando el evaluador le proporciona ayuda durante su ejecución.
	Ejecución correcta con ayuda	Ejecución correcta con ayuda: cuando el niño realiza la tarea con la ayuda del evaluador; las ayudas posibles fueron repetición de la instrucción de la tarea y motivación verbal constante para el niño.
	Ejecución correcta	Ejecución correcta: cuando la ejecución de la tarea por parte del niño fue correcta.

Resumiendo, las ejecuciones de los niños en las diferentes tareas de los cuatro planos evaluados que comprende el instrumento de evaluación de la función simbólica, fueron analizados cualitativamente con cinco categorías: 1) Función simbólica; 2) Zona de desarrollo; 3) Uso del medio simbólico; 4) Expresiones verbales del niño durante sus ejecuciones; y 5) Nivel de ejecución.

3.2.5.4 Análisis cuantitativo del pre-test.

Para el análisis cuantitativo de los resultados obtenidos en el pre-test, se realizó el procesamiento de los datos de la evaluación de la función simbólica mediante el uso de pruebas estadísticas del SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 15.

Las ejecuciones de los niños en las tareas de evaluación de la función simbólica fueron analizadas en base a las cinco categorías del análisis cualitativo, se asignaron valores numéricos a los tipos de ejecución o características particulares de las categorías. Según Rivera y García (2005), la medición empleada para evaluar una o más variables de estudio consiste en reglas que asignan símbolos a objetos, de tal forma que representan numéricamente cantidades o atributos. La asignación de los números es explícita, los atributos denotan que la medición implica características particulares del objeto, esto es, los objetos *per se* no pueden medirse, se miden sus atributos. La cuantificación implica qué tanto de un atributo está presente en un objeto.

De manera particular la escala de medición ordinal requiere que los objetos de un conjunto de variables puedan ser ordenados por rangos respecto a una característica o propiedad. En esta medición los números no indican cantidades absolutas ni tampoco que los intervalos entre los números sean iguales, por lo que marca la organización de los rangos pero no señala la magnitud de las diferencias entre éstos. De acuerdo a las características del protocolo de evaluación de la función simbólica, el tipo de medición ordinal es el que responde a la condición de medir sus características y/o atributos. Para conocer su dimensión se realizó estadística descriptiva, la cual permitió conocer la distribución de los datos a partir de la cuantificación de los atributos de una categoría o variable. Para conocer el tipo de distribución se obtuvo la frecuencia absoluta (f), frecuencia relativa (fr%) y frecuencia acumulada (fa). Para conocer lo típico o el promedio en el que se encuentra la muestra de estudio, así como para su descripción global, se empleó la mediana (Md) como medida de tendencia central que indica el punto medio de una distribución o lo esencial y representativo de un conjunto de datos (Coolican, 2005).

Una vez analizadas las ejecuciones de los niños en las tareas de evaluación, se les asignó el valor de calificación y se obtuvieron los puntajes brutos para su procesamiento

estadístico. Las categorías de análisis y parámetros con sus respectivos valores de calificación fueron descritos en la sección del instrumento: protocolo de evaluación de la función simbólica. La tabla 26 sintetiza la escala de puntajes empleados en los parámetros de las 5 categorías de análisis que aplicaron a cada uno de los planos del instrumento de evaluación aplicado.

Cabe enfatizar que, con base a la forma en que aplican las cinco categorías de análisis a los cuatro planos de evaluación del protocolo aplicado (excepto la categoría expresión verbal que no aplica al plano materializado), se obtuvieron 19 indicadores de análisis del desarrollo de la función simbólica para las evaluaciones pre y post-test, comprendiendo que el término “indicador”, se refiere al resultado de la aplicación de cada una de las categorías de análisis (cinco) a cada uno de los planos evaluados (cuatro) según la estructura del protocolo.

Tabla 26. Tabla orientadora: categorías y parámetros de análisis por planos de desarrollo de la función simbólica, aplicados a las ejecuciones de los grupos experimental y control en el pre-test.

Evaluación de la función simbólica		5 categorías de análisis aplicadas a los planos de desarrollo de la función simbólica evaluados mediante el instrumento				
		1 <i>Características de la función simbólica</i>	2 <i>Zona de desarrollo</i>	3 <i>Uso de medio simbólico</i>	4 <i>Expresión verbal</i>	5 <i>Nivel de ejecución</i>
4 planos evaluados	Tareas	<i>Aplica a los cuatro planos del protocolo</i>	<i>Aplica a los cuatro planos del protocolo</i>	<i>Aplica a los cuatro planos del protocolo</i>	<i>Sólo aplica al plano perceptivo concreto; las tareas 7 y 8 del plano perceptivo esquematizado y tarea 13 del plano verbal</i>	<i>Aplica a los cuatro planos del protocolo</i>
<i>Materializado</i>	1, 2, 3, 4	Parámetros: Los parámetros de análisis y valores de calificación fueron descritos en el apartado 3.2.3 descripción del instrumento: protocolo de evaluación de la función simbólica.	Parámetros 1. NA 2. ZDP 3. ZDA	Parámetros: 1. Indiferencia 2. Manipulación sin relación al objetivo 3. Manipulación en relación al objetivo 4. Uso reflexivo	Parámetros: 1. Ausencia 2. Sustantivos sin relación con la tarea 3. Oraciones sin relación a la tarea 4. Sustantivos en relación a la tarea 5. Oraciones en relación a la tarea	Parámetros: 1. Incorrecto 2. Correcto con ayuda 3. Ejecución correcta
<i>Perceptivo concreto</i>	5, 6					
<i>Perceptivo esquematizado</i>	7, 8, 9, 10, 11, 12					
<i>Verbal</i>	13					

Nota: total 19 indicadores analizados en los resultados de la aplicación del protocolo de evaluación de la función simbólica.

Los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento de evaluación a los grupos experimental y control, se analizaron empleando las técnicas de *estadística inferencial no paramétrica*. Se aplicó el análisis de varianza U de Mann-Whitney para conocer las condiciones de desarrollo de la función simbólica de los niños participantes de ambos grupos (Rivera y García, 2005). Se eligió esta prueba estadística porque tenemos un nivel de medición ordinal, no probabilístico con dos muestras independientes y con número de sujetos diferentes en cada grupo, donde las puntuaciones de las distribuciones se ordenaron por rangos de acuerdo a valores asignados en las ejecuciones.

3.2.5.5 Análisis cualitativo del post-test.

Para valorar los cambios cualitativos que los niños participantes presentaron en el desarrollo de la función simbólica, después de que el grupo experimental participó en las actividades del programa de juego de roles, se realizó el análisis cualitativo de los resultados de la aplicación del instrumento de evaluación en el post-test. Las categorías y parámetros, así como el procedimiento de análisis empleados para el análisis cualitativo, fueron las mismas que se utilizaron para el análisis cualitativo en el pre-test.

3.2.5.6 Análisis cuantitativo del post-test.

Para valorar cuantitativamente los cambios de los niños que conformaron la muestra de estudio, después de que el grupo experimental participó en las actividades del programa de juego de roles, se procedió al análisis del post-test aplicando los mismos valores de calificación de las categorías y parámetros de análisis empleados para el análisis cuantitativo en el pre-test.

Una vez obtenidos los puntajes de evaluación se realizó un análisis de medidas repetidas de dos factores, factor A evaluaciones (pre-tratamiento y post-tratamiento) y factor B tareas evaluadas para el grupo experimental. Por otro lado, se realizó un análisis de dos factores, factor A grupo (EX, CO) y factor B tareas evaluadas post-tratamiento, empleando la prueba t de Wilcoxon, la cual considera la magnitud relativa y la dirección de las diferencias entre dos medidas de una sola muestra

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Los resultados se dividen en cinco secciones. Primero se hace una descripción general de los resultados de la aplicación del protocolo de evaluación del desarrollo de la función simbólica en el grupo de niños que conformaron el estudio piloto, realizado en la primera fase de la investigación. Se muestran los hallazgos obtenidos, así como las aportaciones hechas hacia la conformación del instrumento de evaluación.

En la segunda sección se hace una descripción de las condiciones generales de desarrollo de la función simbólica en el total de niños que participaron en la presente investigación (juntando a los del grupo control y experimental). Aquí se describen las condiciones generales del estado de desarrollo de la función simbólica y del desempeño de los niños en los cuatro planos evaluados, según la estructura del protocolo de evaluación aplicado.

La tercera sección se titula “Evaluación pre-test en los grupos experimental y control”. Aquí se exploró el grado en que ambos grupos partían de los mismos puntajes. Partir de los mismos puntajes indicaría que ambos grupos son semejantes, lo cual, de cumplirse, es conveniente a la investigación. Esto fue importante por el siguiente motivo. Como el objetivo de la investigación es evaluar los resultados de un programa de juego de roles para favorecer el desarrollo de la función simbólica a partir de dos grupos, uno experimental y otro control, entonces para que la evaluación post-test sea válida se necesita que ambos grupos tengan en un inicio, es decir, en el pre-test, los mismos puntajes. Como se observará en dicha sección, el grupo control tuvo puntajes en el pre-test que indican mejor desempeño (mayor desarrollo de la función simbólica) que el grupo experimental. Sin embargo, después de que se implementó el programa de juego de roles, el grupo experimental superó cuantitativa y cualitativamente al grupo control.

La cuarta sección se titula “Evaluación post-test con los grupos experimental y control”. La lógica de dicha sección es la siguiente: mostrar en qué cambiaron los grupos en dos tipos de casos: 1) cuando ambos grupos, experimental y control, tuvieron mismos puntajes en el pre-test, y 2) cuando ambos grupos, experimental y control, tuvieron

puntajes distintos en el pre-test. En ambos casos se hicieron análisis tanto cuantitativos como cualitativos.

En resumen, los resultados se presentarán en cuatro secciones:

- Primera sección: resultados de la aplicación del protocolo de evaluación del desarrollo de la función simbólica de los niños que participaron en el estudio piloto.
- Segunda sección: descripción de los puntajes indicadores del desarrollo de la función simbólica en el total de los niños participantes en el pre-test.
- Tercera sección: evaluación pre-test en los grupos experimental y control.
- Cuarta sección: evaluación post-test con los grupos experimental y control.

4.1 Primera sección: resultados de la aplicación del ‘Protocolo de evaluación de la función simbólica’ a los niños que participaron en el estudio piloto.

En el estudio piloto se aplicó el instrumento: *Protocolo de evaluación de la función simbólica*, a un total de 57 niños (28 niños, 29 niñas) de tercer grado de preescolar, la aplicación se realizó en el jardín de niños de gobierno “Álvaro Obregón”, ubicado en el centro de la Cd. de Puebla. La tabla 27 muestra las características generales de los niños preescolares que participaron como muestra de estudio en la evaluación piloto.

Tabla 27. Características generales de los niños en la evaluación piloto.

Preescolar urbano de gobierno	Género		Total
	Masculino	Femenino	
3º año	28	29	57

El análisis de frecuencias de los tipos de ejecuciones de los niños en las tareas del protocolo de evaluación de la función simbólica, se realizó en base a los tres parámetros y niveles de medición siguientes:

- 1= El niño no accede a la tarea o presenta ejecución incorrecta.
- 2= Ejecución correcta con ayuda. Cuando el evaluador repite la consigna al niño y/o lo motiva verbalmente para que ejecute las tareas de evaluación, esto como forma de ayuda para el niño.

3= Ejecución correcta. Cuando el niño realiza la tarea de manera correcta y sin la ayuda del evaluador.

La tabla 28 muestra los porcentajes de ejecución obtenidos por los niños en la evaluación del estudio piloto, según los parámetros y nivel de medición descritos.

Tabla 28. Porcentajes de ejecución de los 57 niños del preescolar en cada uno de los planos del protocolo de evaluación del desarrollo de la función simbólica en el estudio piloto.

<i>Plano de la Acción</i>	<i>Tareas</i>	<i>% Ejecución Correcta</i>	<i>% Correcta con ayuda</i>	<i>% No accede en la tarea</i>
Materializado	Juego con pluma	10.50	0	89.50
	Proponer señales de	14.00	14.00	71.90
	Proponer signos para señalar lugares de la Cd.	43.90	19.30	36.80
Perceptivo concreto	Dibujo de palabras	22.82	2.65	74.57
	Dibujo de una carta	22.80	40.40	36.80
Plano perceptivo esquematizado	Dibujo de ruta de casa a la tienda	0	54.40	45.60
	Dibujar lugares de la Cd.	52.60	14.00	33.30
	Qué oración es más larga	5.30	0	94.70
	Qué palabra es más larga	5.30	0	94.70
Plano verbal	Asumir personaje del cuento	3.50	7.00	89.50

Los resultados obtenidos permiten identificar un desarrollo insuficiente de la función simbólica en los niños del grupo piloto, especialmente en las acciones de los planos perceptivo concreto, esquematizado y verbal. Los más altos porcentajes se ubicaron en el parámetro de “no accede a la tarea”, incluso desde el nivel materializado, los niños presentaron dificultad para realizar acciones con sustitutos de objetos ausentes.

Otros hallazgos producto de los resultados obtenidos en el estudio piloto fueron: 1) Estimar el tiempo de aplicación del protocolo de evaluación de forma individual con los niños, el tiempo promedio fue de 40 minutos; 2) Identificación de las tareas donde los niños requerían de mayor motivación verbal como forma de ayuda por parte del

evaluador, lo cual se observó en las tareas de dibujo, correspondientes a los planos perceptivo concreto y perceptivo esquematizado del instrumento aplicado; 3) Características generales de los dibujos de los niños: carencia de rasgos característicos de la imagen de los objetos y realización de garabatos sin relación a la imagen.

En síntesis, como resultado del estudio piloto se confirmó la utilidad del protocolo para evaluar el nivel de desarrollo de la función simbólica en la edad preescolar, considerando las posibilidades de ejecución por parte de los niños, así como el tiempo y la principal forma de ayuda requeridos para su desempeño en las tareas de evaluación.

4.2 Segunda sección: descripción de los puntajes indicadores del desarrollo de la función simbólica en el total de niños participantes en el pre-test.

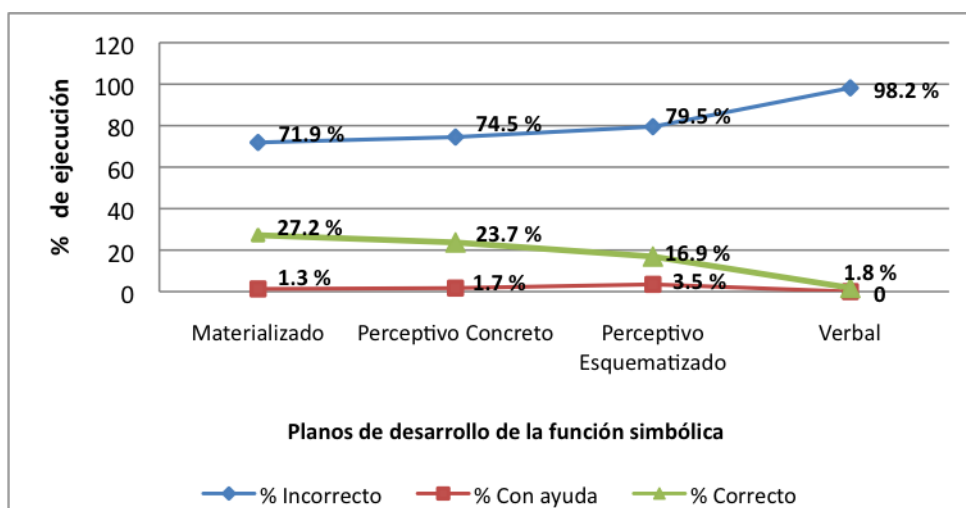
En la evaluación pre-test estuvieron 28 niños en el grupo experimental, y en el post-test estuvieron 26 niños. Como dos niños dejaron de asistir y por lo tanto no estuvieron en el post-test, entonces sus respuestas que dieron en el pre-test fueron eliminadas. La razón de esto fue la siguiente. Como el objetivo de la investigación fue evaluar el efecto de una intervención, dicho efecto debe evaluarse sólo con sujetos que tomaron el tratamiento completo. Al hacerlo así, se obtiene información más completa de qué resultados produce el programa para mejorar la función simbólica. Los motivos por los cuales dos niñas dejaron de asistir fueron, en uno de los casos, que la familia de la niña cambió de residencia a sólo unos días de haber iniciado la aplicación del programa de juego en el grupo. En el segundo caso, la niña dejó de asistir al preescolar debido a situaciones familiares particulares, esto sucedió durante el mes de abril del 2012; no obstante, la asistencia de la menor durante el tiempo que permaneció en el preescolar fue irregular.

Por tanto, para la evaluación post-test el grupo experimental quedó conformado con 26 niños y el grupo control con 31 niños.

Los resultados de la evaluación sobre las condiciones generales de desarrollo de la función simbólica del total de los niños participantes se presenta en la figura tres, se ilustran los porcentajes generales de ejecución de los niños (valores, incorrecta=1; con

ayuda=2; correcta=3) por planos de desarrollo de acuerdo al instrumento de evaluación aplicado.

Figura 3. Porcentajes de ejecución incorrecta, ejecución con ayuda y correcta, obtenidos por el total de participantes en la muestra de estudio (57 niños), en los cuatro planos de desarrollo de la función simbólica evaluados en el pre-test.



La figura tres muestra que los niños presentan porcentajes bajos de ejecuciones correctas en la evaluación pre-test, esto es que los 57 niños presentan como estado inicial un nivel de desempeño bajo en todas las tareas de evaluación del desarrollo de la función simbólica. Casi el total de los niños (98.2%) presentan mayores dificultades para realizar la tarea correspondiente al plano verbal, en la cual sólo un niño logró asumir el rol del personaje del cuento de acuerdo al objetivo de la tarea. Por otra parte, la mayor cantidad de niños con ejecuciones correctas (27.2%), se ubicó en el plano materializado, no obstante, dicho porcentaje evidencia un bajo nivel de desempeño. Otro dato evidente, son los bajos porcentajes de ejecución de los niños que accedían a la ayuda proporcionada por las evaluadoras, lo cual refleja el pobre potencial de desarrollo de los niños en relación al desempeño de las tareas, aspecto que puede tener importantes implicaciones prácticas para la actividad de los niños en cuanto a la forma y tipo de ayuda que las educadoras pueden proporcionarles en las actividades que desempeñan en el preescolar.

La tabla 29 muestra las frecuencias y porcentajes de ejecución obtenidos por el total de los niños que conformaron la muestra de estudio, en las 13 tareas que comprende el instrumento aplicado.

Tabla 29. Frecuencias absoluta (f), relativa (f%) y acumulada (Fa), de las puntuaciones obtenidas por los 57 niños en sus ejecuciones en las tareas y planos de evaluación de la función simbólica en el pre-test.

<i>Planos de desarrollo</i>	<i>Tareas</i>	<i>Ejecución</i>	<i>f</i>	<i>f%</i>	<i>Fa</i>
Materializado	1 <i>Proponer juego con objeto “pluma”</i>	Incorrecta	44	77.2	77.2
		Correcto con ayuda	1	1.8	78.9
		Correcta	12	21.1	100.0
	2 <i>Proponer otro juego con el mismo objeto “pluma”</i>	Incorrecta	45	78.9	78.9
		Correcta con ayuda	1	1.8	80.7
		Correcta	11	19.3	100.0
	3 <i>Proponer signos de tránsito</i>	Incorrecta	43	75.4	75.4
		Correcta con ayuda	0	0	
		Correcta	14	26.6	100.0
	4 <i>Proponer signos para señalar lugares de Cd.</i>	Incorrecta	32	56.1	56.1
		Correcta con ayuda	1	1.8	57.9
		Correcta	24	42.1	100.0
Perceptivo concreto	5 <i>Dibujo de palabras</i>	Incorrecta	54	94.7	94.7
		Correcta con ayuda	0	0	
		Correcta	3	5.3	100.0
	6 <i>Dibujo de alimentos para carta</i>	Incorrecta	31	54.4	54.4
		Correcta con ayuda	2	3.5	57.9
		Correcta	24	42.1	100.0
	7 <i>Dibujo de ruta de casa a la tienda más cercana</i>	Incorrecta	19	33.3	33.3
		Correcto con ayuda	8	14.0	47.4
		Correcta	30	52.6	100.0
	8 <i>Dibujo de lugares de la ciudad</i>	Incorrecta	30	52.6	52.6
		Correcta con ayuda	3	5.3	57.9
		Correcta	24	42.1	100.0
Perceptivo esquematizado	9 <i>¿Qué oración es más larga?</i>	Incorrecta	56	98.2	98.2
		Correcta con ayuda	0	0	
		Correcta	1	1.8	100.0
	10 <i>¿Qué palabra es más larga?</i>	Incorrecta	57	100	100.0
		Correcta con ayuda	0	0	
		Correcta	0	0	
	11 <i>¿Cómo saber qué mesa es más larga?</i>	Incorrecta	55	96.5	96.5
		Correcta con ayuda	1	1.8	98.2
		Correcta	1	1.8	100.0
	12 <i>¿De qué otra forma?</i>	Incorrecta	55	96.5	96.5
		Correcta con ayuda	0	0	
		Correcta	2	3.5	100.0
Verbal	13 <i>Asumir el personaje del cuento</i>	Incorrecta	56	98.2	98.2
		Correcta con ayuda	0	0	
		Correcta	1	1.8	100.0

Escala: 1=ejecución incorrecta; 2=ejecución correcta con ayuda; 3=ejecución correcta.

Otro aspecto relevante es que desde la tarea uno, proponer juego con el objeto pluma y tarea dos, proponer otro juego con el mismo objeto; los niños presentaron dificultad para llevar a cabo la sustitución del objeto en su ausencia. Un aspecto más que resulta muy evidente es la dificultad que presentaron para realizar determinadas tareas gráficas, como la tarea cinco, dibujo de palabras, así como en aquellas tareas donde fue requerido el uso de medios o signos internos, como el lenguaje, en las tareas nueve, 10, 11 y 12 del plano perceptivo esquematizado.

Los resultados muestran que prácticamente la función simbólica no se encontraba formada en los 57 niños evaluados, situación que nos llevó a considerar desde este momento que, en el análisis de los resultados por grupos (experimental y control), también se reflejaría el insuficiente desarrollo de la función simbólica.

4.3 Tercera sección: evaluación pre-test en los grupos experimental y control.

La descripción detallada del desempeño de cada uno de los niños de los grupos experimental y control, en las tareas de evaluación del protocolo y con base en las cinco categorías de análisis, se muestran en los anexos del número seis al trece. Para identificar a los niños, así como para mantener su anonimato en la presentación de resultados, se crearon registros para cada uno de ellos. En la primera columna de las tablas correspondientes, se presentan los registros de los casos de los niños evaluados, el registro está conformado por letras y números que indican: P=el participante; 01=número consecutivo del participante; GE=grupo experimental y/o GC=grupo control, indica el grupo al que pertenece el niño; al final se incluye una letra que indica el género del niño F=femenino y/o M=masculino. Los registros creados también se usan para hacer referencia a los niños y a los ejemplos de sus ejecuciones en las tareas correspondientes.

Los resultados de la evaluación pre-test se presentan con la secuencia siguiente:

- Análisis cuantitativo: comparación pre-test entre grupos experimental y control, esto es, ¿ambos grupos presentan las mismas condiciones de desarrollo de la función simbólica en el pre-test?
- Análisis cualitativo: El caso donde ambos grupos (experimental y control) tuvieron los mismos puntajes en la evaluación de la función simbólica en el pre-test.

- Análisis cualitativo: El caso donde ambos grupos (experimental y control) eran distintos en la evaluación de la función simbólica en el pre-test.

a) Análisis cuantitativo: comparación pre-test entre grupos experimental y control, esto es, ¿ambos grupos tienen los mismos puntajes en el desarrollo de la función simbólica en el pre-test?

Nuevamente los resultados del análisis cuantitativo entre grupos experimental y control mostraron que la función simbólica presentó insuficiente desarrollo en ambos grupos, la evaluación reveló características particulares de ejecución de los menores. La tabla 30 muestra los puntajes (medias y medianas) obtenidos por los grupos en los planos de evaluación de la función simbólica, así como los resultados del análisis U de Mann Whitney para muestras independientes.

Tabla 30. Medianas (Md) y medias del desempeño de los niños en las categorías de análisis de los planos de evaluación de la función simbólica en el pre-test, y resultados de U de Mann Whitney entre el grupo control (31 niños) y el grupo experimental (26 niños).

Pre-test	Planos de desarrollo de la función simbólica							
	Materializado		Perceptivo Concreto		Perceptivo esquematizado		Verbal	
Categoría de análisis	Grupos Ctrl / Expe	U de Mann W	Grupos Ctrl / Expe	U de Mann W	Grupos Ctrl / Expe	U de Mann W	Grupos Ctrl/Expe	U de Mann W
<u>Función simbólica</u>								
Md	8 6	-1.67	4 5	-0.61	13 12	-0.18	2 2	-0.96
Media	7.74 6.73		4.39 4.65		11.94 11.73		1.81 1.62	
<u>Zona de desarrollo</u>								
Md	6 4	-1.78	6 5	-0.05	9 7.5	-2.00*	1 1	-0.26
Media	5.42 6.55		4.74 4.50		8.84 7.74		1.19 1.15	
<u>Uso medio simbólico</u>								
Md	9 8	-1.62	6 6	-0.23	13 9.5	-4.25***	2 1	-2.87**
Media	9.71 8.27		5.35 5.15		13.06 9.62		2.03 1.42	
<u>Expresión verbal</u>								
Md	No aplica	No aplica	9 8	-3.16**	8 7.5	-1.96*	3 3	-0.89
Media	No aplica		8.06 7.0		7.58 6.62		2.81 2.46	
<u>Nivel de ejecución</u>								
Md	6 4	-0.61	2 4	-4.94***	9 8	-2.02*	1 1	-0.91
Media	6.68 5.62		2.39 3.69		8.71 7.69		1.06 1.0	

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

Con base en las cinco categorías de análisis, aplicadas a los cuatro planos de evaluación de la función simbólica, excepto categoría verbal que no aplica al plano materializado, los resultados revelan que de los 19 indicadores analizados, en 12 de ellos no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control. Esto es que los niños de ambos grupos presentaron iguales condiciones de desarrollo de la función simbólica en 12 de sus indicadores, mientras que en los otros siete restantes si hubo diferencias, siendo favorables en su mayoría al grupo control. La tabla 31 muestra los indicadores donde se obtuvieron dichas diferencias entre los puntajes obtenidos por los niños de ambos grupos.

Tabla 31. Indicadores del desarrollo de la función simbólica con diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control, sus correspondientes planos de evaluación y categorías de análisis.

<i>Ventaja para el grupo:</i>	<i>Variables con diferencias significativas</i>	<i>Planos de desarrollo de la función simbólica</i>
<i>Control</i>	Categoría: Expresión verbal (-3.16**)	Perceptivo concreto
	Categorías: Zona de desarrollo (-2.00*) Uso de medio simbólico (-4.25***) Expresión verbal (-1.96*) Nivel de ejecución (-2.02*)	Perceptivo esquematizado
	Categoría: Uso de medio simbólico (-2.87**)	Plano verbal
	Categoría: Nivel de ejecución (-4.94***)	Perceptivo concreto
<i>Experimental</i>		

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

El análisis de los resultados revela que los niños del grupo control presentaron ventaja en su desempeño en los indicadores mostrados en la tabla 31 en la evaluación pre-test, mientras que el grupo experimental sólo obtuvo ventaja en el desempeño del indicador nivel de ejecución en las tareas del plano perceptivo concreto. De acuerdo a estos resultados, los indicadores con diferencias estadísticamente significativas nos pueden llevar a inferir que, para la evaluación post-test, el grupo control tiene asegurada con cierta certeza la ventaja en estos mismos indicadores reflejándose en un mejor desempeño de los niños, aspecto sobre el cual se pondrá mayor atención al momento de

analizar los resultados del post-test. Aún cuando los niños del grupo control mostraron cierta ventaja en el desempeño de los indicadores presentados en la tabla 31, esto no es suficiente para evidenciar el desarrollo de dicha función, los resultados del análisis cuantitativo indican el desarrollo no óptimo de la función simbólica en los niños de ambos grupos.

b) Análisis cualitativo: El caso donde ambos grupos (experimental y control) tuvieron los mismos puntajes en la evaluación de la función simbólica en el pre-test.

El análisis cualitativo de los resultados del pre-test revelan características particulares del desempeño de los niños en las tareas evaluadas. Primeramente se muestran los casos de algunos niños con las ejecuciones más ilustrativas, en los indicadores que no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre grupos, posteriormente se presentarán ejemplos de ejecución de aquellos casos donde los resultados del análisis cuantitativo si arrojó indicadores con diferencias estadísticamente significativas, fueron seis indicadores favorables para el grupo control y un indicador a favor del grupo experimental. El apéndice número dos muestra la tabla con mediana y medias del número de niños en relación a su desempeño en las categorías y parámetros de análisis del desarrollo de la función simbólica, en cada uno de los planos evaluados.

A continuación se presentan ejemplos de aquellos *casos donde no hubo diferencias estadísticamente significativas*, por cada uno de los cuatro planos evaluados según el instrumento aplicado.

El análisis cualitativo evidenció que en el plano *materializado* uno de los indicadores del desarrollo de la función simbólica donde no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos experimental y control, fue en la categoría función simbólica; los resultados muestran que la media de los puntajes obtenidos por el grupo control en el parámetro: niños que no proponen, fue de 10.5 mientras que en el grupo experimental la media fue de 12.75, en la misma tarea (escala: puntaje mínimo y máximo esperados: 4-12). Esto quiere decir que los niños de ambos grupos no lograron realizar las tareas de acuerdo a las condiciones de las consignas. Así por ejemplo en la tarea uno:

proponer un juego con el objeto “pluma”, la mayoría de los niños de ambos grupos propusieron un juego a partir del uso funcional del objeto. La tabla 32 muestra ejemplos de ejecución de los niños en las tareas uno y dos del plano materializado.

Tabla 32. Ejemplos de ejecuciones de niños de los grupos experimental y control en el plano materializado, tareas uno y dos.

Plano materializado	Grupo control	Grupo experimental
Tareas:		
	Niña P01GCF	Niña P01GEF
<i>Tarea 1. Proponer un juego con el objeto pluma</i>	La niña no propone	La niña no propone
	Niño P20GEM	Niña P06GCF
<i>Tarea 2. Proponer otro juego con el mismo objeto</i>	El niño dice que jugamos a una casita, toma un lápiz y lo une con la pluma formando la casita	La niña dice que a una inyección, inyectamos a una muñeca

Los ejemplos de la tarea dos, muestran ejecuciones puntuadas como reflexivas, según los parámetros de análisis esto quiere decir que los niños lograron la sustitución del objeto proponiendo un juego según el objetivo de la tarea. Este tipo de ejecución correcta y reflexiva fue lograda en el grupo control con una media de 8.5, y en el grupo experimental con media de 4.5

Resultados relevantes en este mismo plano se encontraron en la categoría *nivel de ayuda*, la mayor puntuación de ejecución de las tareas de forma independiente, la obtuvieron los niños del grupo control con una media de 9.5; mientras que el grupo experimental la media fue de 4.5 (escala: puntaje mínimo y máximo esperados: 4-12). Los resultados indican que fue mayor el número de niños del grupo control que lograron realizar las tareas sin ningún tipo de ayuda por parte del evaluador. Otro resultado interesante indica que no todos los niños accedían a las ayudas proporcionadas por el evaluador durante el desempeño de las tareas, en el grupo control la media fue de 0.75 mientras que en el grupo experimental la media fue de 0.25; los resultados indican que a los niños no les fue posible acceder a la zona de desarrollo próximo.

En cuanto a la categoría *uso del medio simbólico*, el mayor número de casos se ubico en el parámetro de niños que sólo manipulaban los medios simbólicos propuestos sin

emplearlos de manera reflexiva tanto en el grupo control (media 12.75) como en el experimental (media de 11.75) (escala: puntaje mínimo y máximo esperados: 4-16). La tabla 33 muestra ejemplos de ejecución de algunos niños en la categoría de análisis uso del medio simbólico en el pre-test.

Tabla 33. Ejemplos de ejecuciones de niños de los grupos experimental y control en el plano materializado, tareas tres y cuatro, en la categoría uso del medio simbólico en la actividad por parte de los niños.

Plano materializado Tareas:	Grupo control	Grupo experimental
	Niño P03GCM	Niño P14GEM
<i>Tarea 3. Proponer signos de tránsito</i>	El niño responde: <i>“hay que decirles a los carros que se vayan”</i>	El niño solo toma los carritos y los juega; no propone nada más
	Niño P23GCM	Niña P09GEF
<i>Tarea 4. Proponer signos especiales para señalar lugares de Cd.</i>	El niño toma el material propuesto y construye una casa	La niña dice: <i>“hay un tamal”</i> ; toma una caja y dice: <i>“es un cuadrado”</i>

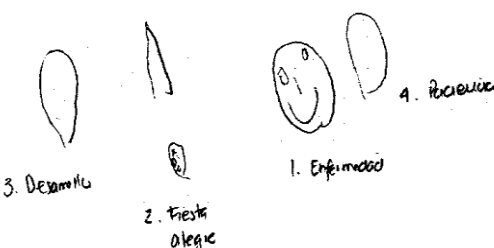
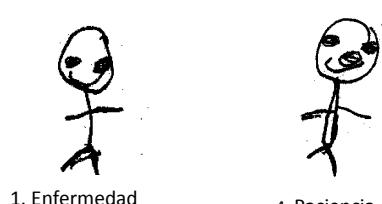
El análisis cualitativo de las ejecuciones de la tabla 33, demuestra que los niños no lograron emplear los medios simbólicos para resolver problemas o tareas, nuevamente se observó que hicieron uso del material propuesto a partir de su nivel concreto y/o funcional, llegando incluso a perder el objetivo de las tareas, como lo fue en el caso de la niña P09GEF.

A partir de los resultados del análisis cualitativo en el plano materializado, se pudo observar que los niños mostraban un desempeño bajo en este nivel de evaluación de la función simbólica en el pre-test; se evidenciaron posibilidades de ejecución de las tareas sólo a partir del uso concreto del objeto, sin lograr la sustitución funcional de los mismos. La actitud de indiferencia de algunos niños hacia los medios simbólicos propuestos fue otra evidencia importante del bajo desarrollo de la función simbólica, los niños no se beneficiaron de la interacción misma con los objetos, lo que desde el punto de vista psicológico, garantiza las acciones que contribuyen hacia el perfeccionamiento de las acciones objetales, incluso desde etapas tempranas del desarrollo infantil (Utal, Scudder y

DeLoach, 1997). La escasa efectividad de la ayuda que la evaluadora proporcionó a los niños durante sus ejecuciones fue otro indicador de un bajo potencial de desarrollo en ellos, el no acceder a la zona de desarrollo próximo también indica que los niños no están habituados a ser regulados con el lenguaje del adulto, así como tampoco a recibir orientación y/o instrucciones verbales de los mismos, aspecto indispensable para la actividad escolar y para el desarrollo de la actividad voluntaria en la edad preescolar.

Otro ejemplo que se presenta es el correspondiente al plano *perceptivo concreto*, donde se ubica otro indicador que no arrojó diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos en la evaluación de los grupos experimental y control, en el pre-test. Los resultados más ilustrativos se ubicaron en la categoría función simbólica específicamente en el parámetro: dibujo no integrado con argumento guiado por el evaluador durante la ejecución de los niños; el puntaje medio obtenido por el grupo control fue de 9; mientras que el grupo experimental obtuvo puntaje de 8 (escala: valor mínimo y máximo esperados: 2-10). La tabla 34 muestra ejemplos de las ejecuciones de los niños en la categoría función simbólica en el plano perceptivo concreto, tareas cinco y seis del protocolo aplicado.

Tabla 34. Ejemplos de ejecuciones gráficas de niños de los grupos experimental y control en las tareas cinco y seis del plano perceptivo concreto, categoría función simbólica, parámetro: dibujo no integrado con argumento guiado por el evaluador.

Plano perceptivo concreto	
Tarea 5. Dibujar palabras: enfermedad, fiesta alegre, desarrollo, paciencia	
Grupo control, niña P01GCF	Grupo experimental, niña P05GEF
	
<p>La niña dijo sobre sus dibujos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dibujo de una cabeza, así es enfermedad 2. Dice que es la mesa y la lona, así es la fiesta 3. Desarrollo, dice que su dibujo se parece a un globo 4. Paciencia, dice que es un círculo (la niña perdió el objetivo) 	<p>La niña dijo sobre sus dibujos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En la palabra enfermedad: es un señor 2. En la palabra fiesta alegre: la niña no dibujó nada 3. En la palabra desarrollo: la niña no dibujó nada. 4. En la palabra paciencia: la niña inició con un garabato, después lo integró en un dibujo

Continuación, tabla 34. Ejemplos de ejecuciones gráficas de niños de los grupos experimental y control en las tareas cinco y seis del plano perceptivo concreto, categoría función simbólica, parámetro: dibujo no integrado con argumento guiado por el evaluador.

Plano perceptivo concreto	
Tarea 6. Dibujo de alimentos en una carta para mamá	
Grupo control, niña P05GCF	Grupo experimental, niño P07GEM
<p>La niña dijo que sus dibujos fueron:</p> <p>1. Pescado; 2. Alberjones</p>	<p>El niño dijo que sus dibujos fueron:</p> <p>1. Mango, 2. Sopa, 3. Naranjas, 4. Frijoles, 5. Gelatina</p>

Durante la aplicación de estas tareas los niños no argumentaban o explicaban sus dibujos, lo hacían sólo hasta que el adulto les preguntaba sobre ellos: ¿por qué dibujaste eso? ¿Qué más vas a dibujar? ¿Cuál es tu comida favorita?, etc. Además, como se puede observar, los dibujos de los niños carecen de los rasgos esenciales de la imagen correspondiente. El puntaje obtenido con el tipo de ejecuciones de los ejemplos mostrados fue: tres, correspondiente al parámetro de dibujo no integrado con argumento guiado por el evaluador.

c) Análisis cualitativo: El caso donde ambos grupos (experimental y control) eran distintos en la evaluación de la función simbólica en el pre-test.

Ahora se mostrarán algunos ejemplos de los resultados de tres de los indicadores más ilustrativos que resultaron con diferencias estadísticamente significativas en el pre-test, entre los grupos experimental y control. Como se dijo anteriormente fueron 6 indicadores donde el grupo control mostró ventaja en sus ejecuciones, estos fueron:

1. Expresión verbal, del plano perceptivo concreto.
2. Zona de desarrollo, del plano perceptivo esquematizado.
3. Uso del medio simbólico, del plano perceptivo esquematizado.

4. Expresión verbal, del plano perceptivo esquematizado.
5. Nivel de ejecución, del plano perceptivo esquematizado.
6. Uso de medio simbólico, del plano verbal.

Mientras que en el grupo experimental sólo en un indicador los niños mostraron ventaja en su desempeño en las tareas del pre-test, este fue:

1. Nivel de ejecución, del plano perceptivo concreto.

Primeramente se describen y se muestran los ejemplos más ilustrativos de tres de los indicadores que resultaron favorables estadísticamente al grupo control.

Uno de los indicadores con resultados favorables al grupo control fue el de *expresión verbal en el plano perceptivo concreto* con una media de 12.5 para el parámetro oraciones en relación al objetivo; mientras que para el grupo experimental la media fue de uno (escala: puntajes mínimo y máximo esperados: 5-10). Las tareas que comprende el plano perceptivo concreto son precisamente las gráficas, tareas cinco y seis mencionadas como ejemplos de ejecuciones de los niños anteriormente (tabla 34). En dichas tareas, a pesar de que el argumento verbal de los niños fue guiado por el evaluador, los niños del grupo control presentaron mejor calidad de expresiones verbales, principalmente sustantivos y oraciones en relación al objetivo de la tarea y a sus propias acciones. Estos resultados pueden correlacionarse con el hecho de que los niños del grupo experimental obtuvieron una media de 3 en el parámetro ausencia de expresiones verbales, siendo de 2.5 para el grupo control. La tabla 35 muestra ejemplos de las expresiones de los niños de ambos grupos.

Los resultados pueden indicar que, en los niños del grupo experimental, el insuficiente desarrollo del lenguaje puede repercutir negativamente en la formación de las diversas funciones que éste desempeña en la actividad psíquica, como las funciones mediatizadora y reguladora del lenguaje (Quintanar et al., 2002), e incluso en la función comunicativa (Lisina, 1986, 2010).

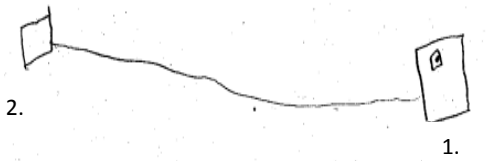

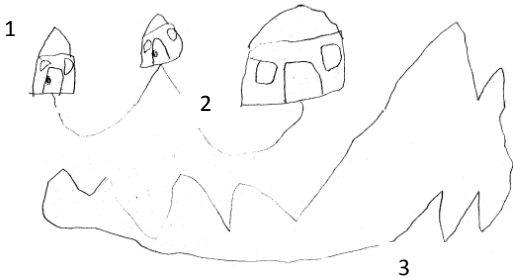

Tabla 35. Ejemplos del indicador expresiones verbales, en la tarea cinco del plano perceptivo concreto en el pre-test, ejecuciones con ventaja para el grupo control.

Plano perceptivo concreto	
Tarea 5. Dibujar palabras y frase: enfermedad, fiesta alegre, desarrollo, paciencia	
Grupo control, niña P06GCF	Grupo experimental, niño P04GEM
En el dibujo de palabra fiesta alegre:	En el dibujo de palabra fiesta alegre:
Evaluador ¿por qué dibujaste eso?	Evaluador ¿por qué dibujaste eso?
Niña: <i>“porque es una fiesta, invitaron a unos señores, hay fiesta y pastel”</i>	Niño: ... <i>(no responde nada, aún con la repetición y motivación dada por el evaluador)</i>
La niña obtuvo el parámetro:	El niño obtuvo el parámetro:
Expresión de oración en relación al objetivo de la tarea (puntaje= 5)	Ausencia de expresión verbal (puntaje=1)

Un segundo indicador donde tuvo ventaja el grupo control fue en el *uso del medio simbólico* en el plano *perceptivo esquematizado*, en las tareas siete, dibujo de ruta, y tarea ocho, dibujo de los lugares de la Cd.; el grupo control obtuvo una media de 11 para el parámetro: ejecución reflexiva; a diferencia del experimental que obtuvo una media de 3; además este último obtuvo la media de 10 en el indicador de manipulación de los medios simbólicos sin relación al objetivo, en comparación al grupo control que obtuvo media de 8 (escala: puntaje mínimo y máximo 2-8). Estos resultados se evidenciaron en los dibujos, los niños no emplearon los medios simbólicos gráficos en el cumplimiento de los objetivos de las tareas de evaluación, además los niños del grupo control argumentaban coherentemente sus ejecuciones, a diferencia de los niños del grupo experimental, quienes incluso no expresaban nada.

La tabla 36 muestra ejemplos de ejecuciones para la categoría uso del medio simbólico en las tareas de este plano.

Tabla 36. Ejemplos de ejecuciones gráficas de niños de los grupos control y experimental en el plano perceptivo esquematizado, tareas siete y ocho en categoría uso del medio simbólico en la actividad gráfica, ejecuciones con ventaja para el grupo control.

Plano perceptivo esquematizado Tarea 7. Dibujo de ruta de casa a la tienda más cercana	
Grupo control, niño P11GCM	Grupo experimental, niño P08GEM
	
<p>El niño denominó sus dibujos: 1. Casa, 2, tienda y explicó señalando la ruta sobre cómo llegar a la tienda</p> <p>Parámetro obtenido: Uso reflexivo del medio simbólico (puntaje=4)</p>	<p>El niño dijo que dibujó el camino.</p> <p>Parámetro obtenido: Manipulación del medio simbólico sin relación al objetivo de la tarea (puntaje=2)</p>
Tarea 8. Dibujo de los lugares que hay en la Cd.	
Grupo control, niño P12GCFM	Grupo experimental, niño P08GEM
	
<p>El niño denominó sus dibujos: 1. Casas, 2. Caminos para llegar, 3. Montañas</p> <p>Parámetro obtenido por el niño: Uso reflexivo (puntaje=4)</p>	<p>El niño sólo dice que dibujó: Carros</p> <p>Parámetro obtenido por el niño: Manipulación del medio simbólico sin relación al objetivo de la tarea (puntaje=2)</p>

Como se puede observar en los dibujos de los niños del grupo control, la ejecución reflexiva indica las posibilidades de los menores para emplear la actividad gráfica como medio de representación de una situación, esto es, el uso adecuado de los medios simbólicos gráficos. No obstante, cabe resaltar que en general, los dibujos de los niños de ambos grupos no presentan riqueza de los rasgos característicos propios de la imagen determinada. Por lo que desde este momento se resalta el hallazgo del insuficiente desarrollo de las imágenes internas en los niños de ambos grupos, lo cual desde el punto de teórico tendrá repercusiones negativas en el aprendizaje y desarrollo psicológico de

los niños, como en el lenguaje y en la formación de conceptos. A partir de estos hallazgos se puede inferir que el insuficiente desarrollo de las imágenes internas también influye negativamente en el desarrollo de la función simbólica. Por tanto se resalta la importancia de proponer estrategias específicas dirigidas a la conformación de las imágenes internas y de la actividad gráfica en la edad preescolar, actividad básica para la adquisición de la escritura.

El tercer indicador donde hubo ventajas en ejecución para el grupo control en el pre-test, fue en el *uso del medio simbólico en el plano verbal*. En la tarea 13. Asumir el rol del personaje del cuento, los niños no lograron emplear el lenguaje como un medio simbólico interno que les permitiera realizar la tarea de acuerdo al objetivo planteado por el evaluador (escala: puntaje mínimo y máximo esperado 1-5). Fueron 9 niños los que mostraron indiferencia hacia el medio simbólico en el grupo control; mientras que en el experimental fueron 17 niños los que se ubicaron en este parámetro. En esta misma tarea fueron 13 niños del grupo control que manipularon el medio simbólico sin relación al objetivo de la tarea y en el experimental fueron 7; el desempeño verbal de los niños de ambos grupos se evidenció cuando ellos expresaban ideas, contenidos o acontecimientos de su vida personal, todos estos sin relación a la consigna de la tarea. La tabla 37 muestra ejemplos del desempeño verbal de los niños de ambos grupos.

Tabla 37. Ejemplos del indicador uso del medio simbólico con ventaja para el grupo control en la tarea 13 del plano verbal. Parámetros: indiferencia al medio simbólico y manipulación del medio simbólico sin relación al objetivo de la tarea de evaluación.

Plano verbal	
Tarea 13. Asumir el personaje del cuento (como si tú fueras caperucita roja, cuéntame el cuento)	
Grupo control, niña P01GCF	Grupo experimental, niña P02GEF
Relato de la niña:	Relato de la niña:
<i>“ la cenicienta se fue a un baile y Anastacia y Giselle estuvieron enojadas de que afuera tenía su calabaza y los ratones se convirtieron en tres caballos y luego se casaron y luego sale Ariel”</i>	<i>“ no puedo, no sé...”</i>
Parámetro obtenido: Manipulación del medio simbólico sin relación al objetivo de la tarea (puntaje= 2)	Parámetro obtenido: Indiferencia al medio simbólico (puntaje=1)

Como muestra la tabla 37, en el ejemplo de ejecución de la niña P01GCF, su expresión no se relacionó con el objetivo de la tarea llegando incluso a perderlo a pesar de que sus expresiones verbales fueron fluidas, por lo que se ubicó en el parámetro manipulación del medio simbólico (lenguaje como medio externo e interno) sin relación al objetivo. En el caso de la niña del grupo experimental P02GEF, a pesar de la motivación dada por la evaluadora, la niña no respondió adecuadamente, por lo que su ejecución se ubicó como indiferencia al medio simbólico.

Para cerrar la parte del análisis cualitativo de los indicadores con diferencias estadísticamente significativas en el pre-test, se describen las características de desempeño de los niños del grupo experimental en el único indicador donde presentó puntaje significativo a favor. Este indicador fue *nivel de ejecución en el plano perceptivo concreto* (escala: puntaje mínimo y máximo 2-6), con una media de 11 en el parámetro de ejecución correcta, mientras que en el grupo control la media fue de 2.5; las tareas que incluye este plano son: cinco, dibujo de palabras, y tarea seis, dibujo de alimentos para una carta. Un aspecto importante a mencionar es que, a pesar de que los dibujos de los niños presentaban carencia y/o incluso ausencia de rasgos esenciales de la imagen (características analizadas en la categoría de función simbólica con sus respectivos parámetros para la actividad gráfica), los niños lograron realizar dibujos con algunos rasgos distintivos de acuerdo a la instrucción, además de denominarlos adecuadamente en relación a su imagen y campo semántico, esto se observó especialmente en la tarea seis, dibujo de alimentos para carta, cuyas puntuaciones obtenidas por los niños del grupo experimental en el parámetro nivel de ejecución, fueron las que determinaron en gran medida las diferencias en los puntajes entre los grupos.

La tabla 38 muestra ejemplos de los dibujos de los niños en la tarea seis, dibujo de alimentos para carta, del plano perceptivo concreto.

Tabla 38. Ejemplos de ejecuciones gráficas de niños de los grupos control y experimental en el plano perceptivo concreto, categoría nivel de ejecución, grupos control y experimental.

Plano perceptivo concreto	
Tarea 6. Dibujo de alimentos para carta a mamá	
Grupo control, niña P04GCF	Grupo experimental, niña P03GEF
La niña denominó sus dibujos: 1. Torta; 2. Sopa; 3. Melón; 4. Hotcakes; 5. Mameluco; 6. Manzana; 7. Silla	La niña denominó sus dibujos: 1, sopa; 2, plátano; 3, uva; 4, mango; 5, fresa; 6, galleta; 7, café
Parámetro obtenido: Ejecución incorrecta (puntaje=1)	Parámetro obtenido: Ejecución correcta (puntaje=3)
Nota: la numeración y la escritura de los nombres de los dibujos fueron realizadas por la evaluadora.	

En la tabla 38 se observa que los dibujos de los niños presentan características particulares propias de cada grupo. En el caso de los ejemplos del grupo control, las ejecuciones se caracterizaron por ser desorganizadas, al grado de que los niños llegaban a perder el objetivo de la tarea realizando dibujos perseverativos, aún cuando presentaban ejecuciones gráficas y verbales abundantes, estas gradualmente se alejaban de los objetivos propuestos.

A manera de resumen, el análisis de los resultados de la evaluación evidencian un pobre desarrollo de la función simbólica en los diferentes planos evaluados en el pre-test, lo cual se relaciona con las características descritas en cuanto al grado de apropiación de los medios simbólicos por parte de los niños, las escasas posibilidades de realizar las tareas de manera independiente, la posibilidad de aceptar la ayuda del evaluador durante las ejecuciones, la imposibilidad o no acceso a las tareas evaluadas y por las características de sus expresiones verbales durante sus ejecuciones. Dadas estas condiciones y de acuerdo al diseño de la investigación, se procedió a la aplicación del programa de juego

de roles dirigido a estimular el desarrollo de la función simbólica en el grupo experimental.

4.4 Cuarta sección: evaluación post-test con los grupos experimental y control.

Los resultados obtenidos de la evaluación de la función simbólica en el post-test, con los grupos experimental y control se presentan en el siguiente orden.

- Primera comparación cuantitativa y cualitativa post-test: El caso donde ambos grupos (experimental y control) tuvieron mismos puntajes de función simbólica en el pre-test
- Segunda comparación cuantitativa y cualitativa post-test: El caso donde ambos grupos (experimental y control) eran distintos en los indicadores de la función simbólica en el pre-test.
- Tercera comparación cuantitativa: condiciones de desarrollo de la función simbólica intra-grupo, después de que el grupo experimental participó en el programa de juego.

a) Primera comparación cuantitativa y cualitativa post-test: El caso donde ambos grupos (experimental y control) tuvieron mismos puntajes de función simbólica en el pre-test

Los resultados obtenidos en la evaluación pre-test arrojaron que, de los 19 indicadores analizados, fueron 12 indicadores del desarrollo de la función simbólica donde los grupos experimental y control presentaron puntajes similares, esto es, no presentaron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.

La tabla 39 muestra el total de los 19 indicadores del desarrollo de la función simbólica analizados, muestra los 12 indicadores donde los grupos obtuvieron los mismos puntajes en la evaluación pre-test y muestra también los 7 indicadores donde los grupos experimental y control obtuvieron puntajes distintos.

Tabla 39. Concentrado sintético de indicadores del desarrollo de la función simbólica:
Indicadores con puntajes iguales e indicadores con puntajes distintos entre los
grupos experimental y control en el pre-test.

Plano de desarrollo de la función simbólica				
Categorías de análisis	Materializado	Perceptivo concreto	Perceptivo esquematizado	Verbal
Función simbólica	Ctrl=Expe	Ctrl=Expe	Ctrl=Expe	Ctrl=Expe
Zona de desarrollo	Ctrl=Expe	Ctrl=Expe	Control	Ctrl=Expe
Uso medio simbólico	Ctrl=Expe	Ctrl=Expe	Control	Control
Expresión verbal	No aplica	Control	Control	Ctrl=Expe
Nivel de ejecución	Ctrl=Expe	Experimental	Control	Ctrl=Expe

Ctrl=Expe, muestra los indicadores del nivel de desarrollo de la función simbólica con iguales condiciones de desarrollo entre los grupos.

La pregunta obligada después de realizar el post-test es, ¿estos indicadores del desarrollo de la función simbólica analizados en el pre-test, presentan aún los mismos puntajes en el post-test?

Los resultados del análisis comparativo de Wilcoxon en el post-test, entre los puntajes de los grupos experimental y control, revelan que ahora existen diferencias estadísticamente significativas en los 19 indicadores analizados, siendo estos favorables al grupo experimental; mientras que para el grupo control resultaron sólo 7 indicadores a favor.

La tabla 40 presenta los resultados del análisis comparativo para muestras relacionadas de Wilcoxon de los resultados de la evaluación post-test entre los grupos experimental y control.

Tabla 40. Medianas y medias de los efectos de la aplicación del programa de juego de roles en los grupos experimental (26 niños) y control (31 niños), y resultados del análisis comparativo Wilcoxon entre las ejecuciones de ambos grupos en el post-test.

Planos de desarrollo de la función simbólica													
Categoría de análisis	Grupos	Materializado			Perceptivo concreto			Perceptivo esquematizado			Verbal		
		Md	Media	Wilcoxon	Md	Media	Wilcoxon	Md	Media	Wilcoxon	Md	Media	Wilcoxon
<u>Función simbólica</u>	CtrlPre	8	7.74	-1.56	4	4.39	-0.65	13	11.94	-0.92	2	1.81	-2.81**
	CtrlPos	9	8.42		4	4.61		12	12.32		2	2.35	
	ExpPre	6	6.73	-4.36***	5	4.65	-3.78***	12	11.37	-4.04***	2	1.62	-3.90***
	ExpPos	12	11.38		6	6.12		16	15.38		3	2.96	
<u>Zona de desarrollo</u>	CtrlPre	6	5.42	-0.50	6	4.74	-0.87	9	8.84	-2.25*	1	1.19	-0.77
	CtrlPos	6	6.35		5	4.42		8	8.13		1	1.35	
	ExpPre	4	6.55	-4.38***	5	4.50	-3.25***	7.5	7.74	-4.22***	1	1.15	-2.98**
	ExpPos	10.5	10.77		6	5.88		12	11.50		2	2.0	
<u>Uso de medio simbólico</u>	CtrlPre	9	9.71	-2.96**	6	5.35	-0.71	13	13.06	-2.93**	2	2.03	-2.55*
	CtrlPos	12	11.68		6	5.55		15	14.84		3	2.58	
	ExpPre	8	8.27	-4.29***	6	5.15	-4.35***	9.5	9.62	-4.46***	1	1.42	-4.32***
	ExpPos	16	15.27		8	7.58		18	18.08		3	3.27	
<u>Expresión verbal</u>	CtrlPre	No aplica			9	8.06	-0.65	8	7.58	-0.45	3	2.81	-2.27*
	CtrlPos				9	8.32		8	7.68		3	3.61	
	ExpPre				8	7	-4.35***	7.5	6.62	-4.00***	3	2.46	-4.19***
	ExpPos				9	9		9.5	9.23		5	4.62	

Nota: CtrlPre=Control Pre-test, CtrlPos=Control Post-test, ExpPre=Experimental Pre-test, ExpPos=Experimental Post-test; *p<.05; **p<.01; ***p<.001

Los resultados muestran que hubo efectos positivos de la aplicación del programa de juego en el grupo experimental, lo cual se reflejó en los puntajes obtenidos en las tareas de evaluación aplicadas, donde las ejecuciones de los niños de este grupo fueron mejores en comparación con las ejecuciones de los niños del grupo control.

La siguiente tabla muestra la continuación de los resultados del análisis Wilcoxon de la evaluación post-test para la categoría nivel de ejecución en los cuatro planos evaluados.

Continuación tabla 40. Medianas y medias de los efectos de la aplicación del programa de juego de roles en los grupos experimental (26 niños) y control (31 niños), y resultados del análisis comparativo Wilcoxon entre las ejecuciones de ambos grupos en el post-test.

		Planos de desarrollo de la función simbólica											
		Materializado			Perceptivo concreto			Perceptivo esquematizado			Verbal		
Categoría de análisis	Grupos	Md	Media	Wilcoxon	Md	Media	Wilcoxon	Md	Media	Wilcoxon	Md	Media	Wilcoxon
<u>Nivel de ejecución</u>	CtrlPre	6	6.68	-0.39	2	2.39	-4.11***	9	8.71	-1.79	1	1.06	-1.44
	CtrlPos	6	6.48		4	3.77		8	7.94		1	1.29	
	ExpPre	4	5.62	-4.29***	4	3.69	-2.82**	8	7.69	-4.48***	1	1	-3.27**
	ExpPos	10	10.65		4	4.31		12	12.19		1	1.85	

Nota: CtrlPre=Control Pre-test; CtrlPos=Control Post-test; ExpPre=Experimental Pre-test, ExpPos=Experimental Post-test; *p<.05; **p<.01; ***p<.001

A partir de los resultados del post-test se observa que de los 12 indicadores donde ambos grupos partieron con puntajes iguales, esto es, con iguales condiciones de desempeño en las tareas evaluadas (cifras en la tabla 40 con cuadro remarcado en tono gris), en el post-test se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en todos ellos; mientras que para el grupo control de esos mismos 12 indicadores, sólo hubo cambios favorables en comparación con su condición inicial, en 2 indicadores (cifras en la tabla 40 con cuadro remarcado en tono azul). Los resultados indican que los cambios favorables mayores se observaron para el grupo experimental, lo cual se puede atribuir a los efectos de la aplicación del programa de juego de roles.

A continuación se presentan los ejemplos más ilustrativos de las ejecuciones de los niños en cada uno de los planos de la evaluación pre-test, donde ambos grupos presentaban iguales puntajes, pero que en la evaluación post-test, el grupo experimental obtuvo diferencias significativas a favor. En los ejemplos de ejecución de las tareas se puede apreciar un mejor desempeño por parte de los niños del grupo experimental.

Uno de los indicadores con cambios positivos al grupo experimental se ubicó en las tareas del *plano materializado* en la categoría *función simbólica* (escala: puntaje mínimo y máximo 4-12), donde los niños del grupo experimental tienen mejor desempeño con una media de ejecución correcta de 20.25, a diferencia de la media de 8.5 del grupo control en el post-test.

La tabla 41 muestra los puntajes obtenidos en ambos grupos en las tareas que comprende el plano materializado con sus categorías correspondientes; la tabla 42 muestra ejemplos de ejecución de los niños.

Tabla 41. Medias y medianas del desempeño de los niños del grupo control (31 niños) y experimental (26 niños) en las tareas de evaluación del plano materializado en la evaluación de la función simbólica pre y post-test.

Plano materializado, tareas 1, 2, 3, 4								
			Parámetros de análisis					
Categoría de análisis	Grupos	Evaluación	1. Niños que no proponen		2. Niños que proponen: uso concreto no reflexivo		2. Niños que proponen y sustituyen reflexivamente	
			<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>
<u>Función simbólica</u>	Ctrl	Pre-test	11	10.5	11.5	12	7.5	8.5
		Post-test	6.5	6.5	6.5	14.75	10.5	9.75
	Expe	Pre-test	12.5	12.75	9	8.75	3.5	4.5
		Post-test	0	0.5	3	12	13	22.5

Tabla 42. Ejemplos de ejecuciones de niños de los grupos experimental y control en el plano materializado, tareas uno y dos, pre y post-test, en la categoría función simbólica.

Plano materializado	Grupo control		Grupo experimental	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Tareas	Niña P01GCF		Niño P08GEF	
<i>Tarea 1. Proponer un juego con el objeto pluma</i>	“No sé; a hacer un dibujo”	“No sé, a hacer letras”	“No sé”	“A las espadas”
	Niña P06GCF		Niño P12GEF	
<i>Tarea 2. Proponer otro juego con el mismo objeto</i>	“A una inyección, inyectamos a una muñeca”	“A hacer dibujos”	“A escribir”	“A coser, puede ser una aguja y cosemos”

Como se observa en el caso de la niña Po1GCF del grupo control, aún en el post-test sigue presentando un desempeño basado en el uso funcional del objeto, puntuado con valor 2, lo mismo que para la niña P06GCF. En el caso de los niños del grupo experimental, ellos lograron ejecutar la tarea sustituyendo el objeto y proponiendo un juego, desempeño puntuado con valor 3.

Otro de los indicadores con cambios positivos favorables al grupo experimental se ubicó en las tareas del plano *perceptivo concreto*, en la categoría *uso del medio simbólico*, donde los niños del grupo experimental obtuvieron una media de ejecución con puntuación correcta de 15 a diferencia de la media de 12.5 para el grupo control en el post-test (escala: puntaje mínimo y máximo 2-8). La tabla 43 muestra ejemplos los resultados de ambos grupos en las tareas cinco y seis que comprende el plano perceptivo concreto con sus categorías correspondientes.

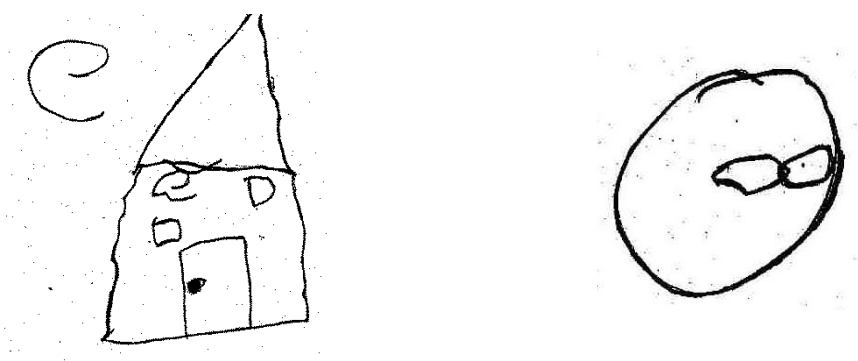
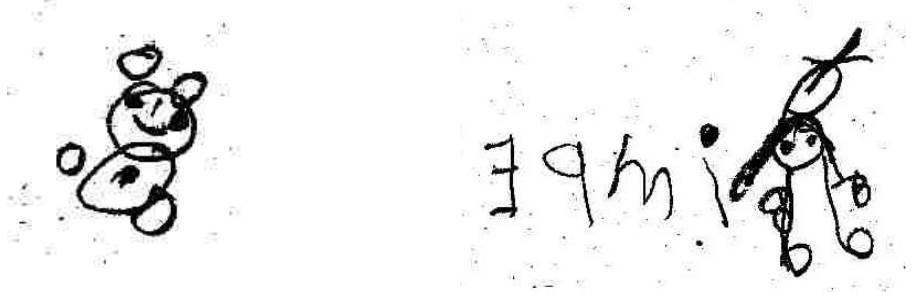
Tabla 43. Medianas y medias del número de niños del grupo control (31 niños) y experimental (26 niños) en función a su desempeño en la categoría uso de medio simbólico en el *plano perceptivo concreto*, pre y post-test.

Plano perceptivo concreto, tareas 5 y 6									
Parámetros de análisis									
<u>Uso de medio simbólico</u>	1. Niños con indiferencia		2. Niños que solo manipulan sin relación a objetivo		3. Niños que manipulan con relación al objetivo		4. Niños con ejecución reflexiva		
	Md	Media	Md	Media	Md	Media	Md	Media	
Ctrl									
	Pre-test	1.5	1.5	9	9	18.5	18.5	2	2
	Post-test	5	5	3.5	3.5	21	21	1.5	1.5
Expe									
	Pre-test	4	4	5.5	5.5	14	14	2	2.5
	Post-test	0	0	0	0	2	2	24	24

Las tablas 44 y 45 muestran ejemplos de ejecución de niños de ambos grupos en las tareas cinco y seis que comprende el plano perceptivo concreto en la categoría uso del medio simbólico.

Como muestran los ejemplos de ejecución de las tablas, el niño P12GCM del grupo control no mejoró en la evaluación post-test en comparación con la niña P26GEF del grupo experimental, quien realizó un dibujo con sentido para ella, además de apreciarse el inicio de la actividad de representación por medio de la escritura de algunas letras. Cabe mencionar que ninguno de los niños en ambos grupos accedían a la escritura como tal.

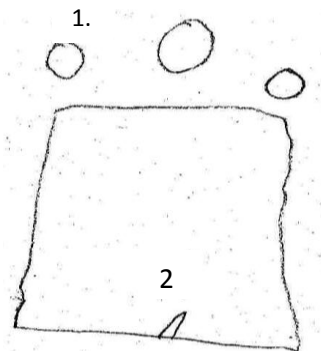
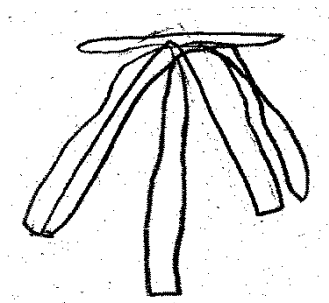
Tabla 44. Ejemplos de ejecuciones gráficas de niños de los grupos control y experimental en el plano perceptivo concreto, tarea cinco, categoría uso del medio simbólico.

Plano perceptivo concreto	
Tarea 5. Dibujo de palabra: enfermedad	
Grupo control, niño P12GCM	
Pre-test	Post-tets
	
El niño sólo dijo: “eso es enfermedad”	El niño solo dijo: “las manzanas tienen un gusano, unas naranjas que tienen un gusano” (no argumenta nada más sobre su dibujo)
Parámetro obtenido en su ejecución: Dibujo que no corresponde con la instrucción (valor= 2)	Parámetro obtenido en su ejecución: Dibujo que no corresponde con la instrucción (valor=2)
Grupo experimental, niña P26GEF	
Pre-test	Post-tets
	
La niña dijo que: “el oso es enfermedad” No explicó más sobre su dibujo	La niña dijo que dibujó: “una enfermera con su gorrito de enfermera y la palabra enfermedad (letras que escribió en su dibujo)”
Parámetros obtenidos en su ejecución: Dibujo que no corresponde con la instrucción (valor=2; y manipulación del medio simbólico sin relación al objetivo de la tarea (valor=2)	Parámetros obtenidos en su ejecución: Dibujo no integrado con argumento (valor=3; y uso reflexivo del medio simbólico (valor= 4)

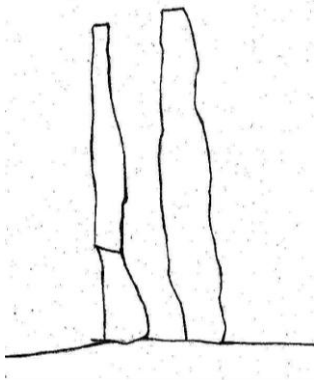
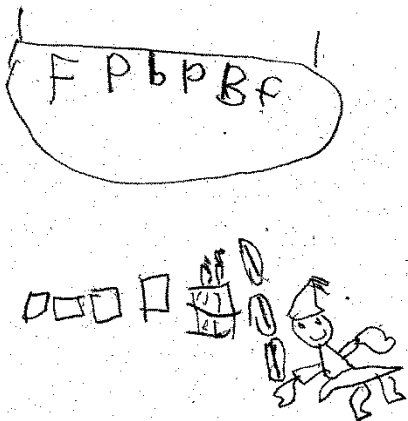
Otro aspecto a destacar es que en la gran mayoría de los casos, los niños decían no saber que significaban las palabras desarrollo y paciencia, por lo que sólo se retoman los

ejemplos de la palabra y frase que fueron más accesibles para ellos: enfermedad y fiesta alegre. Este aspecto ha sido considerado en las puntuaciones cuantitativas para esta tarea (tarea cinco), dado que el protocolo de evaluación incluye cuatro palabras a dibujar en esta tarea. En la calificación de las ejecuciones de los niños se tomó como criterio que el niño dibujara por lo menos tres palabras para obtener la puntuación de ejecución correcta, equivalente al valor de calificación 3=ejecución correcta; mientras que cuando los niños sólo dibujaran dos o una palabra, la puntuación obtenida era 1=ejecución incorrecta.

Tabla 45. Ejemplos de ejecuciones gráficas de niños de los grupos control y experimental en la tarea cinco del plano perceptivo concreto, en la categoría uso del medio simbólico, en ambos grupos.

Plano perceptivo concreto	
Tarea 5. Dibujo de palabra: fiesta alegre	
Grupo control, niño P02GCM	
Pre-test	Post-test
	
<p>El niño dice que dibujó: “1. Luces, 2. Una casa con puerta y dice que ahí salen”</p>	<p>El niño dice que dibujó: “una fiesta alegre”</p>
<p>Parámetro obtenido: Manipulación del dibujo como medio simbólico sin relación al objetivo de la tarea (valor=2)</p>	<p>Parámetro obtenido: Manipulación del dibujo como medio simbólico con relación al objetivo de la tarea (valor= 3)</p>

Continuación tabla 45. Ejemplos de ejecuciones gráficas de niños de los grupos control y experimental en la tarea cinco del plano perceptivo concreto, en la categoría uso del medio simbólico, en ambos grupos.

Grupo experimental, niño P14GEM	
Pre-test	Post-tets
	
El niño dice que dibujó: “tubos y que eso es fiesta”	El niño dice que dibujó: “un pastel con velitas, una niña con gorro de fiesta, un cartel que dice feliz cumpleaños, las gelatinas y panes”
Parámetros obtenidos en su ejecución: Dibujo que no corresponde con instrucción (valor=2); y manipulación del medio simbólico (valor=2)	Parámetros obtenidos en su ejecución: Dibujo reflexivo (presencia de rasgos esenciales y cuando el niño explica su dibujo) (valor=4); y uso reflexivo del dibujo como medio simbólico (valor= 4)

Cabe mencionar que como rasgo cultural de estos niños, en relación a la palabra fiesta alegre, cuando ellos decían que dibujaban tubos o lona se refieren al hecho de que en su localidad las fiestas se realizan en el patio de su casa o en la calle, colocando carpas o lonas sobre tubos. Aún cuando los dibujos de los niños, tanto en esta tarea como en la tarea seis, no presentaban las características suficientes propias de cada imagen, las ejecuciones mostraron un mejor desempeño en los niños que participaron en el programa de juego, incluso en el argumento verbal que los niños hacían de sus ejecuciones gráficas, lo cual hace evidente la posibilidad que ahora ellos tienen para emplear la actividad gráfica como un medio de representación y sustitución de objetos y acciones con un motivo y un objetivo.

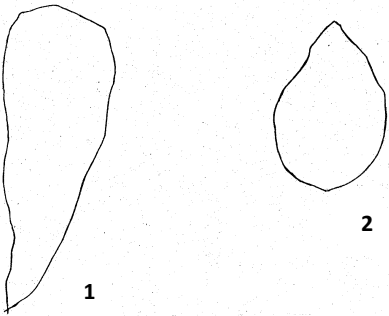
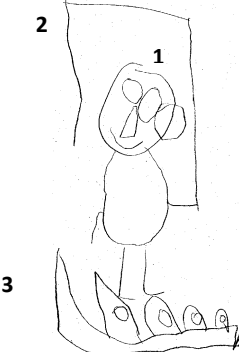
Otro indicador de aquellos donde se reflejaron los cambios favorables al grupo experimental se ubicó en el indicador *función simbólica* en el plano *perceptivo esquematizado*, donde el grupo experimental obtuvo una media de ejecución correcta de

21, y el grupo control obtiene media de 11, esto sólo en las tareas 7. Dibujo de ruta de casa a la tienda más cercana, y tarea 8. Dibujo de lugares de la ciudad (escala: puntajes mínimo y máximo esperados, 2-8). Las diferencias de los puntajes en los parámetros de ejecución se presentan en la tabla 46, y las tablas 47 y 48 muestran ejecuciones de los niños del grupo control y experimental respectivamente.

Tabla 46. Medianas y medias del número de niños del grupo control (31 niños) y experimental (26 niños) en función a su desempeño, categoría función simbólica, *plano perceptivo esquematizado*, pre y post-test.

Plano perceptivo esquematizado, tareas 7 y 8										
Parámetros de análisis										
Categoría de análisis	Grupos	Evaluación	1. Niños que no acceden		2. Niños con dibujos sin correspondencia con la instrucción		3. Niños con dibujo no integrado, con argumento guiado		4. Niños con dibujo no integrado, con argumento espontáneo	
<u>Función simbólica</u>			Md	Media	Md	Media	Md	Media	Md	Media
	Ctrl	Pre-test	8.5	8.5	3.5	3.5	13.5	13.5	5.5	5.5
		Post-test	11.5	11.5	5	5	9.5	9.5	5	5
	Expe	Pre-test	4	4	9.5	9.5	11	11	1.5	1.5
		Post-test	1.5	1.5	1.5	1.5	11.5	11.5	11.5	11.5

Tabla 47. Ejemplos de ejecuciones gráficas de niños del grupo control en el plano perceptivo esquematizado, tarea siete, categoría función simbólica, pre y post-test.

Plano perceptivo esquematizado	
Tarea 7. Dibujo de ruta de la casa a la tienda más cercana	
Grupo control, niño P08GCM	
Pre-test	Post-test
	
El niño dice que dibujó: 1. Casa y 2. Tienda, pero que no sabe cuál es la ruta	El niño dice que dibujó: 1. El señor tines, 2. Tienda, 3. Camino; no explica ni señala la ruta o camino
Parámetro obtenido: Dibujo no integrado y sin argumento (valor=2)	Parámetro obtenido: Dibujo que no corresponde con la instrucción (valor= 1)

Continuación tabla 47. Ejemplos de ejecuciones gráficas de niños del grupo control en el plano perceptivo esquematizado, tarea siete, categoría función simbólica, pre y post-test.

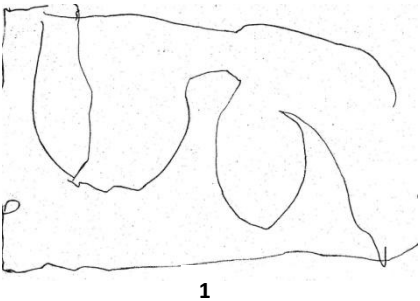
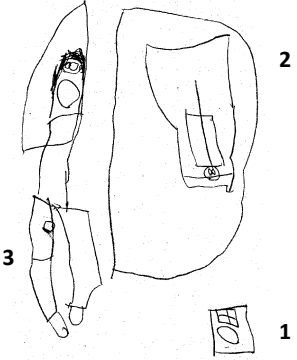
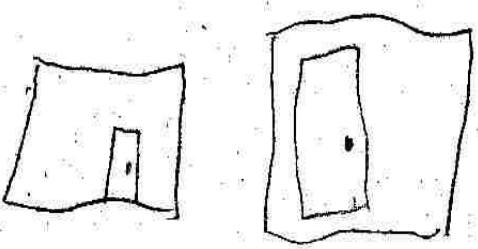
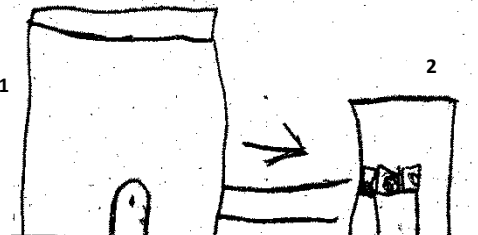
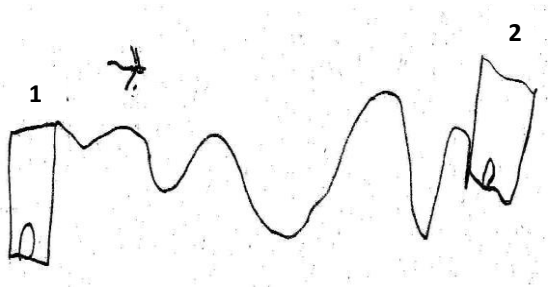
Grupo control, niño P13GCM	
Pre-test	Post-test
	
El niño dice que dibujó: 1. Casa; no explica más	El niño dice que dibujó: 1. Casa, 2. Cama, 3. Pantalón (perdió el objetivo)
Parámetro obtenido: Dibujo que no corresponde con la instrucción (valor=1)	Parámetro obtenido: Dibujo que no corresponde con la instrucción (valor=1)

Tabla 48. Ejemplos de ejecuciones gráficas de niños del grupo experimental en el plano perceptivo esquematizado, tarea siete, categoría función simbólica, pre y post-test.

Grupo experimental, niña P12GEF	
Pre-test	Post-test
	
La niña dice que dibujó: “su casa”; no señaló cual es el dibujo correspondiente y no explicó la ruta.	La niña dice que dibujó: 1. La casa, 2. La tienda; explicó la ruta señalando punto de partida y llegada; dibujó la flecha como signo que indicaba la dirección de la ruta.
Parámetro obtenido: Dibujo no integrado y sin argumento (valor=2)	Parámetro obtenido: Dibujo reflexivo (valor=4)

Como característica general de las ejecuciones de los niños del grupo control, se observó que intentaban realizar la tarea pero perdían el objetivo de la misma, por lo que sus dibujos no correspondían con la consigna dada, además de que estos no presentaban las características esenciales y diferenciales mínimas de los objetos, lo cual se pudo observar sobre todo en el caso del niño P13GCM en el pre-test. En el caso de la niña P12GEF en su dibujo en el pre-test no representó la ruta y sólo comentaba que era una casa sin dar más explicación, ya en el post-test se observó que representó la ruta y dibujó una flecha para representar la dirección de la misma, además de que explicó los elementos de su dibujo.

Continuación tabla 48. Ejemplos de ejecuciones gráficas de niños del grupo experimental en el plano perceptivo esquematizado, tarea siete, categoría función simbólica, pre y post-test.

Grupo experimental, niño P04GEM	
	
El niño no accedió a la tarea	El niño: “señaló con su dedo la ruta y la explicó” (1. Casa; 2. Ruta).
Parámetro obtenido en su ejecución: No accede a la tarea (valor=1)	Parámetro obtenido en su ejecución: Dibujo reflexivo señalando punto de partida, de llegada y la ruta con signos gráficos (valor=4)

En el caso del niño P04GEM en el post-test logró la representación de la ruta agregando la flecha y argumentando su dibujo, el niño presentó una ejecución correcta a diferencia de la primera evaluación donde no accedió a la tarea pese a las ayudas proporcionadas por la evaluadora.

Un indicador más donde se reflejan los cambios favorables y contundentes al grupo experimental, se ubicó en la tarea 13 del *plano verbal*, en el grupo experimental fueron 10 niños quienes lograron la ejecución correcta, mientras que en el grupo control sólo

fueron 4. Las diferencias se pudieron observar en el número de niños que obtuvieron los puntajes más altos en las categorías de análisis: función simbólica y zona de desarrollo, en la tabla 49 se observa el número de niños que accedieron a las tareas según las categorías y parámetros correspondientes, y en la tabla 50 se muestran ejemplos de desempeño de niños de ambos grupos.

Tabla 49. Número de niños del grupo control (31 niños) y experimental (26 niños) en función a su desempeño en la categoría función simbólica, en el *plano verbal*, pre y post-test.

Plano verbal, tarea 13						
Categorías de análisis		Parámetros de análisis				
		1. Niños que no acceden	2. Niños que no asumen el rol; hacen relato de otros temas; pierden objetivo	3. Niños que no asumen rol; hacen relato coherente sobre el cuento	4. Niños que asumen el rol del personaje	
		Número de niños	Número de niños	Número de niños	Número de niños	
<u>Función simbólica</u>	Grupos					
	Ctrl	Pre-test	10	18	2	1
		Post-test	2	20	5	4
	Expe	Pre-test	11	14	1	0
		Post-test	1	11	2	12
	<u>Zona de desarrollo</u>			1. Niños que no acceden a la tarea (NA)	2. Niños que ejecutan con ayuda la tarea (ZDP)	3. Niños que ejecutan de forma independiente (ZDA)
		Número de niños	Número de niños	Número de niños		
Ctrl		Pre-test	28	0	3	
		Post-test	25	1	5	
Expe		Pre-test	24	0	2	
		Post-test	12	2	12	

Los ejemplos de la tabla 50 evidencian como los niños del grupo experimental se desempeñaron mejor en el plano verbal, tarea que implicaba mayor grado de complejidad en comparación con el resto de las tareas del instrumento de evaluación. Un aspecto interesante a resaltar es la cantidad de niños del grupo control que se ubicaron en el parámetro 2: Niños que no asumen el rol, los niños expresaron relatos de otros temas perdiendo el objetivo según la consigna.

Tabla 50. Ejemplos de desempeño de los niños del grupo control (31 niños) y experimental (26 niños) en la tarea 13 asumir el rol del personaje en el cuento del plano verbal, pre y post-test.

Plano verbal	
Tarea 13. Asumir el personaje del cuento (como si tú fueras cuéntame el cuento)	
Grupo control, niña P30GCF	
Pre-test	Post-test
Relato de la niña:	Relato de la niña, cuento los cochinitos:
<i>“El lobo estaba afilando sus uñas para agarrar a la caperucita y luego la caperucita iba caminando y le dijo hijita hijita y que la agarra y luego la caperucita cuando agarraron al lobo dijo no lo maten y que lo matan”</i>	<i>“Dijo au, y los cochinitos se asustaron y fueron a revisar y era el lobo esperando a que llegara, hasta que llegara se los comía vivos”</i>
Parámetro obtenido: No asume el rol; hace relato de vida de otros temas olvidando el objetivo (valor=2).	Parámetro obtenido: No asume el rol; hace relato de vida de otros temas olvidando el objetivo (valor=2).
Grupo experimental, niña P23GEF	
Pre-tets	Post-test
Relato de la niña, cuento la gallina:	Relato de la niña:
<i>“Una gallina puso un huevo y la gallina que lo agarra y la mamá que lo guarda y mañana se lo van a comer”</i>	<i>“Yo iba con mi abuelita a dejar galletas, el lobo se viste de abuelita, llegué a la casa y era el lobo, se levanta rápido, yo abro el ropero y está mi abuelita y el lobo se fue corriendo”</i>
Parámetro obtenido: No asume el rol; hace relato de vida de otros temas olvidando el objetivo (valor=2)	Parámetro obtenido: Asume el rol del personaje (valor=4)

En el post-test, se observó que los niños del grupo control a pesar de que presentaban un vocabulario amplio expresándose con sustantivos y oraciones desplegadas, no se expresaban de manera coherente y en relación a las consignas de las tareas, característica de que los niños aún no han desarrollado la actividad voluntaria. Estos resultados nos llevan a inferir que, además de que el programa de juego contribuyó en la formación de la función simbólica en los niños del grupo experimental, también contribuyó de forma positiva en la formación de su actividad voluntaria, aspecto que la misma maestra de grupo corroboró con sus comentarios en relación a que los niños permanecían más atentos a sus indicaciones en el salón de clases.

b) Segunda comparación cuantitativa y cualitativa post-test: El caso donde ambos grupos (experimental y control) eran distintos en los indicadores de la función simbólica en el pre-test.

Los resultados mostraron que de los siete indicadores donde ambos grupos partieron en condiciones de desarrollo desigual en la función simbólica, seis indicadores con diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo control y un solo indicador con diferencia favorable al grupo experimental, en la evaluación post-test se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental en los siete indicadores; mientras que para el grupo control de los seis indicadores con ventaja en el pre-test, ahora sólo obtuvo ventaja en tres de ellos, aunado al indicador nivel de ejecución del plano perceptivo concreto al igual que el grupo experimental. La tabla 51 muestra los cambios en los puntajes obtenidos en los siete indicadores identificados en la evaluación post-test.

Tabla 51. Resultados de los indicadores de análisis de la función simbólica donde los puntajes eran distintos en el pre-test y sus puntajes resultantes en la evaluación post-test.

<i>Planos de desarrollo de la función simbólica</i>	<i>Indicadores con diferencias en el pre-test</i>	<i>Diferencias estadísticamente significativas en el pre-test</i>	<i>Ventaja para el grupo:</i>	<i>Cambios de los indicadores en el post-test</i>	<i>Ventaja para el grupo</i>
<u>Perceptivo concreto</u>	Expresión verbal	-3.16**		-4.35***	Experimental
<u>Perceptivo esquematizado</u>	Zona de desarrollo	-2.00*		-4.22***	Experimental
				-2.25*	Control
	Uso de medio simbólico	-4.25***	Control	-4.46***	Experimental
				-2.93**	Control
	Expresión verbal	-1.96*		-4.00***	Experimental
	Nivel de ejecución	-2.02*		-4.48***	Experimental
<u>Plano verbal</u>				-4.32***	Experimental
	Uso de medio simbólico	-2.87**		-2.55*	Control
<u>Perceptivo concreto</u>				-2.82**	Experimental
	Nivel de ejecución	-4.94***	Experimental	-4.11***	Control

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

Los resultados nuevamente indican que los niños del grupo experimental fueron beneficiados en el desarrollo de la función simbólica al participar en el programa de juego de roles, superando al grupo control incluso en aquellos indicadores cuyos puntajes evidenciaban mayor ventaja en comparación al grupo experimental en el pre-test. Un aspecto importante a resaltar es en cuanto al plano *perceptivo concreto*, en el indicador *nivel de ejecución*, donde a pesar de que el grupo experimental obtuvo diferencias significativas a favor desde el pre-test, en la evaluación post-test obtiene una $p < .01$; mientras que el grupo control en el pre-test no presentaba ninguna ventaja en este indicador pero si la obtiene en el post-test con una $p < .001$; esto quiere decir que ambos grupos presentaron mejores ejecuciones, no obstante el nivel de significancia estadística es mayor para el grupo control. Este fue el único indicador donde el grupo control obtiene una mayor ventaja reflejada en mayor cantidad tareas con ejecución correcta. La tabla 52 muestra las medianas y medias obtenidas por ambos grupos en el pre y post-test en el indicador nivel de ejecución del plano perceptivo concreto, en las tareas cinco y seis.

Tabla 52. Medianas y medias del número de niños del grupo control (31 niños) y experimental (26 niños) en su desempeño en las categorías del parámetro nivel de ejecución del plano perceptivo concreto, pre y post-test.

Plano perceptivo concreto, tareas 5 y 6							
Categoría de análisis		Parámetros de análisis					
<u>Nivel de ejecución</u>	Grupos	Evaluación	1. Niños con ejecución incorrecta		2. Niños que ejecutan con ayuda		3. Niños que ejecutan correctamente
			Md	Media	Md	Media	Md
	Ctrl	Pre-test	27.5	27.5	1	1	2.5
		Post-test	16	16	2.5	2.5	12.5
	Expe	Pre-test	15	15	0	0	11
		Post-test	11	11	0	0	15

Nota: Ctrl=Control, Expe=Experimental

Cabe mencionar que el indicador “nivel de ejecución” alude al nivel de calificación de las ejecuciones desde el punto de vista puramente cuantitativo de acuerdo a nuestras categorías de evaluación establecidas. El hecho de que el grupo control obtuviera mayor nivel de significancia estadística en este indicador, podría justificarse por dos razones.

Una de ellas es por la manera en que fue calificada la tarea cinco, dibujo de palabras: enfermedad, desarrollo y paciencia, y frase: fiesta alegre; donde sólo en el caso de que el niño dibujara tres de esas palabras independientemente de las características del dibujo, la puntuación obtenida era con valor=3 (ejecución correcta). No obstante, las características propiamente cualitativas de los dibujos hechos por los niños se consideraron en la categoría función simbólica con sus respectivos parámetros de puntuación: 1-no accede; 2-no corresponde dibujo con instrucción; 3-dibujo no integrado con argumento guiado, 4-dibujo no integrado con argumento espontáneo y 5-dibujo reflexivo. Por lo anterior, la ventaja aparente que el grupo control obtiene en el indicador nivel de ejecución es puramente cuantitativa. Desde el punto de vista cualitativo, las diferencias entre grupos se obtuvieron con un valor significativo de $p<.001$ (-3.78***) a favor del grupo experimental. Estos resultados ya han sido demostrados con los dibujos de los niños de la tarea cinco, dibujo de palabras en la tabla 44. En esta tarea se observa mayor riqueza de rasgos esenciales en los dibujos de los niños de este grupo, en comparación con el grupo control. Estos hallazgos son de gran relevancia a favor de la riqueza de información que aporta el análisis de tipo cualitativo a nuestros resultados, apoyando la idea de que la medición como tal y el hecho de etiquetar en base a esas medidas cuantitativas no siempre refleja las condiciones reales de desempeño de los niños. Los resultados resaltan la importancia de implementar análisis de tipo cualitativo en cualquier tipo de tareas de evaluación con el fin de enriquecer los resultados y no sólo determinar las ejecuciones en base al criterio de ejecución correcta o incorrecta. Dicho criterio no aporta aquellos indicadores del desarrollo en una función o habilidad psicológica determinada en los niños. No obstante, tampoco se descarta la posibilidad de establecer un criterio diferente de puntuación para la tarea cinco del instrumento aplicado, dibujo de palabras, en oportunidades futuras.

La segunda razón que puede justificar las diferencias estadísticas entre los puntajes obtenidos en el pre-test en el plano perceptivo concreto, categoría nivel de ejecución, en el grupo control en comparación con el post-test, puede ser el hecho de que el grupo control superara en sí mismo sus propios puntajes, razón condicionada por el tiempo transcurrido entre ambas evaluaciones, tiempo durante el cual los menores mantuvieron una dinámica de trabajo con la presencia y dirección de la educadora en las actividades

educativas tradicionales. Dichas actividades incluyeron el recortado, pegado de figuras y el trabajo en la realización de planos, lo que en cierta forma implicaría la formación del hábito motor de realizar algún tipo de ejecuciones gráficas en los niños. Además, cabe mencionar que esta dinámica de trabajo fue habitualmente llevada a cabo por la educadora del grupo, mientras que en el grupo experimental la educadora titular también se desempeñaba en el cargo de directora técnica de la institución preescolar, situación que restaba tiempo de dedicación al trabajo con los niños.

En resumen, la aplicación del programa de juego de roles favoreció el desarrollo de la función simbólica en los niños del grupo experimental, aún en esos indicadores donde el grupo control llevaba ventaja en el desempeño de tareas y planos evaluados desde el pre-test.

c) Tercera comparación cuantitativa: condiciones de desarrollo de la función simbólica intra-grupo, después de que el grupo experimental participó en el programa de juego.

Una vez más se resalta que los niños del grupo experimental, quienes participaron en el programa de juego de roles, evidenciaron el incipiente desarrollo de la función simbólica en los cuatro planos evaluados con el instrumento aplicado, en comparación con el grupo control donde aún los niños no presentaban los indicadores propios del desarrollo de dicha función. Un aspecto importante a considerar es el resultado de las tareas donde se requirió del uso de medios simbólicos internos (tareas nueve, 10, 11, 12) del plano perceptivo esquematizado, donde fue evidente que los niños de ambos grupos aún no han desarrollado los procesos psicológicos que sustentan su adecuada ejecución, hallazgo que no se reflejó como tal en la comparación entre puntajes y grupos, debido a que se sumaron los puntajes brutos de estas cuatro tareas. Los resultados se comentan a continuación.

El uso de medios internos, específicamente el lenguaje, fue requerido para las tareas nueve, ¿Qué oración es más larga? y 10. ¿Qué palabra es más larga?, tareas complejas para los niños de ambos grupos, lo cual desde el punto de vista psicológico puede justificarse por el hecho de que aún no han conformado la imagen objetual de manera

estable, además de que el lenguaje aún se encuentra en proceso de interiorización, características propias del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar. No obstante, estas tareas nos proporcionan información sobre las posibilidades de los menores de emplear medios simbólicos en el plano interno.

Así por ejemplo en el post-test, la niña del grupo control P27GCF en la tarea nueve, ¿Qué oración es más larga?, de las dos opciones de oración a elegir como respuesta: 1) Nuestro país es México y 2) Vivimos en Puebla, la menor eligió la segunda argumentando: *“porque fui a Puebla y es grande”*; o en el caso de la niña P02GEF del grupo experimental, quien eligió la primera opción argumentando: *“porque mi mamá dijo que naciera en México”*. En los ejemplos se observa que las ejecuciones de ambas niñas son incorrectas, no obstante el grupo control obtuvo una media de 31 en ejecución incorrecta en esta tarea; mientras que el grupo experimental obtuvo una media de 12, en el mismo parámetro en el post-test.

En el caso de la tarea 10. ¿Qué palabra es más larga? 1) Tren o 2) Automóvil; en la evaluación post-test el grupo experimental obtuvo una media de 26, en ejecución incorrecta, mientras que para el grupo control fue de 29, esto es que sólo dos niños del grupo control lograron el nivel de comprensión de la palabra a partir de un plano más generalizado; a diferencia del grupo experimental donde la comprensión de los niños fue a partir del plano concreto de la palabra. Así por ejemplo, en el grupo control el niño P25GCM respondió: *“automóvil porque es el nombre más largo”*, en el caso del grupo experimental el niño P13GEM respondió: *“tren porque ya fui a ver el tren”*. Por tanto, los resultados obtenidos no reflejaron diferencias estadísticamente significativas en este tipo de tareas entre los grupos.

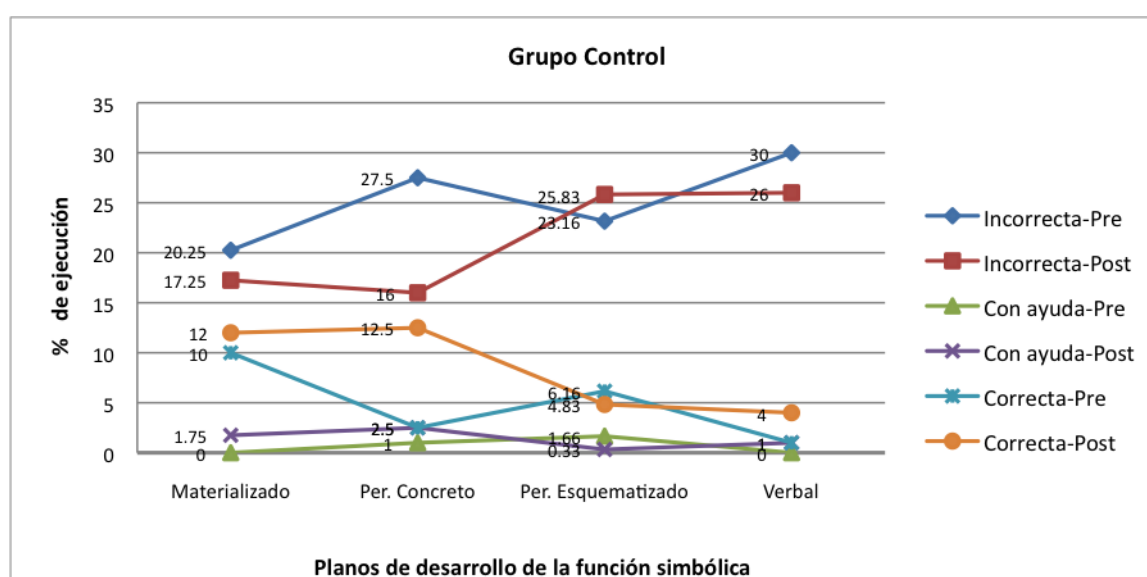
En el caso de las tareas 11. ¿Cómo saber qué mesa es más larga?, y 12. ¿De qué otra forma podemos saberlo?, los resultados del post-test favorecieron al grupo experimental con una media de ejecución correcta de 16, mientras que el control obtuvo media de 3; resultados que indican que el programa de juego logró estimular algunas habilidades del pensamiento matemático, como la medición y comparación. No obstante, los puntajes de ejecución correcta específicamente para la tarea número 12, no fueron satisfactorios,

dato que el grupo experimental obtuvo una media de 6, y el grupo control obtuvo media de 2. Así por ejemplo, en el grupo experimental la respuesta del niño P20GEM a la pregunta 11, fue: “midiendo”, y para la pregunta 12, respondió: “comprando una regla”; en el grupo control el niño P03GCM en la pregunta 11, respondió: “porque está más grande”, y en la pregunta 12, respondió: “comprándote otra”. Esto indica que aún cuando el grupo experimental mejoró en su desempeño en el post-test, las habilidades del pensamiento matemático aún deben ser estimuladas en la actividad de todos estos niños.

En resumen, pese a que los niños del grupo control ejecutaron la mayoría de las tareas del instrumento aplicado, sus ejecuciones no alcanzaron el nivel de ejecución reflexiva o correcta en la mayoría de los casos, por lo que no se evidenciaron cambios sustanciales entre los resultados del pre y post-test; en comparación con el grupo experimental donde si se obtuvo una mayor cantidad de ejecuciones correctas y reflexivas.

Para cerrar con el apartado de resultados en la figura 4 se muestran los niveles de ejecución logrados por los niños del grupo control en cada uno de los planos evaluados, en el pre y post-test.

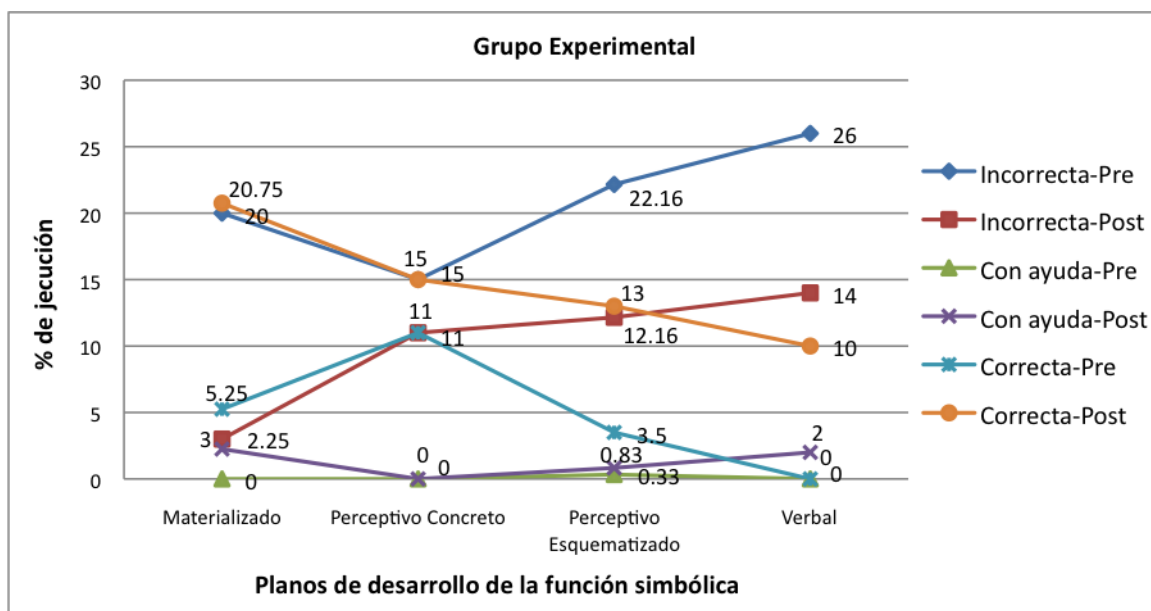
Figura 4. Porcentajes de ejecución incorrecta, con ayuda y correcta, obtenidos por el grupo control (31 niños) en cada uno de los planos de desarrollo de la función simbólica en el pre y post-test.



En la figura 4 se observa que los niños del grupo control se desempeñaban mejor en el plano materializado en el pre-test, con una media de 10 en ejecución correcta, mientras que en la evaluación post-test alcanzaron una media de 12 para este mismo plano, y de 12.5 para el plano perceptivo concreto. Los mínimos cambios que logró el grupo control en el post-test, sólo se observaron en los planos: materializado y perceptivo concreto, en comparación con la evaluación pre-test.

En el caso del grupo experimental, los niños se desempeñaban mejor sólo en el plano perceptivo concreto, con una media de ejecución correcta de 11 en el pre-test; mientras que en el post-test obtuvieron mayores puntajes de ejecución correcta en los cuatro planos evaluados, siendo aún mejor la ejecución de los niños en el plano materializado y perceptivo concreto. La figura 5 muestra los puntajes obtenidos por los menores en cada uno de los planos de evaluación de desarrollo de la función simbólica, en el pre y post-test.

Figura 5. Porcentajes de ejecución obtenidos por el grupo experimental (26 niños) de acuerdo a los parámetros ejecución incorrecta, ejecución correcta con ayuda y ejecución correcta en cada uno de los planos de desarrollo de la función simbólica en el pre y post-test.



Los resultados que ilustra la figura 5 nuevamente apoyan la eficacia del programa de juego de roles. Los niños del grupo experimental le llevaron ventaja al grupo control en la

evaluación post-test, reflejado en mejor desempeño y mayor cantidad de ejecuciones correctas en las tareas de evaluación de los cuatro planos, así como en mayor riqueza de características cualitativas. Los niños del grupo experimental tuvieron mayor porcentaje de ejecuciones correctas principalmente en el plano materializado, seguido del plano perceptivo concreto, perceptivo esquematizado y finalmente el verbal.

Los hallazgos apoyan nuevamente la hipótesis de investigación sobre la efectividad de la aplicación del programa de juego en la estimulación del desarrollo de la función simbólica, en los niños participantes. Sin embargo, el porcentaje de ejecución correcta más bajo se obtuvo en el plano verbal, por lo que se puede inferir que la aplicación completa del programa de juego durante el tiempo necesario para ello, podría influir en la obtención de porcentajes más altos de ejecuciones correctas, en los cuatro planos evaluados.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN

La función simbólica en el desarrollo psicológico infantil.

En la psicología histórico-cultural se ha señalado que el desarrollo del comportamiento mediatizado implica la asimilación de los aspectos semióticos del idioma, por lo que su nivel de desarrollo se encuentra correlacionado con el desarrollo intelectual del niño (Salmina y Filimonova, 2001; Salmina, 1988; Salmina, 2010). La posibilidad del niño para representar objetos ausentes a través del uso de símbolos y signos, caracteriza la presencia de la función simbólica en el desarrollo psicológico infantil. Su desarrollo se refleja en la posibilidad del niño para dominar los medios, específicamente los signos y los símbolos, como instrumentos que modifican cualitativamente la vida psicológica del ser humano (Salmina, 1988; Vigotsky, 1995a).

El uso consciente de los signos y los símbolos constituye uno de los principales indicadores de su desarrollo en la edad preescolar. Otro indicador de su desarrollo, se encuentra en el análisis mismo de sus propias etapas de adquisición, estas son: la sustitución, la codificación, la esquematización y la modelación (Salmina, 2010; Solovieva y Quintanar, 2012). La etapa de la modelación constituye una de las más complejas, por lo que se ha señalado que su adquisición corresponde propiamente a la edad escolar (Talizina, 2000).

Resultados en relación a la teoría de formación por etapas de las acciones mentales y a las etapas de adquisición de la función simbólica.

A partir de los resultados obtenidos en la evaluación pre-test, se identificó un nivel bajo de desarrollo de la función simbólica en el total de los niños que conformaron la muestra de estudio. Estos resultados, revelaron los indicadores del desarrollo de la función simbólica en los niños de los grupos experimental y control, en los planos: materializado, perceptivo concreto, perceptivo esquematizado y plano verbal.

En el **plano materializado**, en la evaluación pre-test, los resultados mostraron un nivel bajo de desarrollo de la función simbólica en los niños de ambos grupos. La imposibilidad

de sustituir un objeto por otro en su ausencia, fue el principal indicador del pobre desarrollo de dicha función. Se ha señalado que el niño que soluciona un problema sólo con determinado material objetual y no puede solucionarlo con ningún otro material, no separa el contenido de la forma del problema, lo cual habla de la formación pobre o insuficiente del plano simbólico (Salmina, 2010). Desde el punto de vista cualitativo, las ejecuciones de los niños evaluados tuvieron como principal característica la imposibilidad de llevar a cabo la sustitución de un objeto por otro en su ausencia, característica observada en el grupo control (22 casos) y en el experimental (21 casos). Así por ejemplo los niños sólo proponían un juego con el objeto “pluma” a partir del uso concreto o funcional, o bien, no proponían juego. Los resultados de la evaluación pre-test indicaron que los niños no lograban ubicarse en la primera etapa de desarrollo de la función simbólica: la sustitución.

Otra característica del pobre desempeño de los niños evaluados en todas las tareas del plano materializado en el pre-test, fue en la categoría: zona de desarrollo del niño, donde obtuvieron un alto promedio de ejecución en el parámetro: niños que no acceden a las tareas, tanto en el grupo experimental (22) como en el grupo control (21.5), aún con la ayuda proporcionada por las evaluadoras. La característica más evidente del bajo desempeño, se obtuvo en la categoría: uso del medio simbólico en la actividad, donde el mayor puntaje promedio de ejecución se ubicó en el parámetro indiferencia de los niños hacia los medios simbólicos, en el grupo experimental (8.25) y control (6.75), o bien, la manipulación de los medios simbólicos sin relación con el objetivo de la tarea, en el grupo experimental (11.75) y grupo control (12.75). El desempeño de los menores con estas características se reflejaron en altos promedios de ejecución incorrecta, en ambos grupos (experimental, 20.75; control, 20.25).

El insuficiente desarrollo de la función simbólica en los niños evaluados, coincide con los hallazgos de estudios previos donde se ha señalado que durante la etapa preescolar el niño, en lugar de manipular los objetos de manera inespecífica, lo cual caracteriza a las etapas más tempranas del desarrollo, se esperaría logre utilizar los medios simbólicos de manera objetiva (Galperin, 1995a; 1995b). La interacción y manipulación objetiva del niño con los objetos, prepara el surgimiento de la distinción entre los que es un objeto real y

su representación desde edades tempranas (DeLoache et al., 1998). No obstante, sólo en el proceso de asimilación de las acciones con los objetos, estas se separan del objeto en el que fueron primariamente asimiladas, conllevando a la transferencia de estas acciones a otros objetos; sobre esta base se forma su generalización, preparando el surgimiento de la función simbólica (Elkonin, 1987). De esta forma los niños acceden a nuevos sistemas de significación, operando con realidades ausentes (Piaget, 1977; Ruíz de Velasco y Abad, 2011; Palacios, 2009).

En la evaluación post-test en el plano materializado, se observó que los niños del grupo experimental, lograron desarrollar el juego de roles como una cadena de acciones desplegadas utilizando diversos signos y símbolos. Los logros en la estimulación del desarrollo de la función simbólica en los niños del grupo experimental se reflejaron, desde el punto de vista cuantitativo, en mayor promedio de ejecuciones correctas y reflexivas (22.5), en comparación con el grupo control (8.5). Desde el punto de vista cualitativo los niños del grupo experimental (promedio 22.5) lograron sustituir objetos, representar acciones, gestos, expresiones corporales y expresiones faciales y emocionales con los objetos propuestos (Ej. El niño P12GEF usando el objeto “pluma” propuso jugar a: *“coser, puede ser una aguja y cosemos”*). Los resultados cualitativos se correlacionaron con los más altos promedios de ejecución de forma independiente por parte de los niños del grupo experimental (21), en comparación con el grupo control (8.5); además en este último grupo se observó un alto promedio de niños (20.5) que no accedieron a las tareas del plano materializado, aún con la ayuda proporcionada por las evaluadoras; en comparación con el grupo experimental (2.5).

Después de que los niños del grupo experimental participaron en las actividades de juego de roles, lograron realizar acciones de sustitución, usaron los medios simbólicos de manera reflexiva, propusieron sus propios signos y ejecutaron mayor cantidad de tareas de forma independiente. Esto es, los niños lograron la transferencia de acciones determinadas a otros objetos, parecidos pero no idénticos (Elkonin, 1987). Estudios previos (Wolf y Gardner, 1981; Lewis y Cols., 2000) señalan que este tipo de acciones conducen a los orígenes de la representación mental de lo imaginado, características de la función semántica en dos aspectos, la representación y la simbolización, esta última

relacionada con cualquier tipo de producción para significar algún aspecto del mundo, de ahí la estrecha relación entre la actividad práctica y el lenguaje. Por su parte Elkonin (1980), señala que gracias a la “sustitución”, la acción pierde su carácter concreto y su aspecto técnico operacional, haciéndose plástica y transmitiendo únicamente su significado general. Durante la realización de los juegos se presentó claramente dos veces la simbolización: 1) en el paso de la acción de un objeto a otro, al sustituirlo, y 2) cuando el niño asume el rol en el juego. Por tanto, el programa de juego favoreció la formación de la función simbólica en el nivel de sustitución en el plano materializado.

Los resultados obtenidos en las tareas que se incluyen en el protocolo de evaluación de la función simbólica en el **plano perceptivo concreto** en el pre-test, también revelaron insuficiente desarrollo. Desde el punto de vista cuantitativo los niños del grupo experimental presentaron promedios bajos de ejecución reflexiva (0.5), mientras que en el grupo control ningún niño logró realizar las tareas bajo este parámetro. Desde el punto de vista cualitativo las ejecuciones tenían características particulares. Los dibujos de los niños de ambos grupos presentaron pobreza de rasgos característicos de la imagen correspondiente, por lo que el promedio más alto de ejecución se ubicó en el parámetro de dibujo no integrado con argumento guiado por el evaluador, tanto en el grupo experimental (promedio 8) como en el grupo control (promedio 9). Los resultados revelaron el insuficiente desarrollo de las imágenes internas en ambos grupos. El insuficiente desarrollo de la función simbólica también se constató en las categorías zona de desarrollo, uso del medio simbólico, expresiones verbales y nivel de ejecución.

Un aspecto más a resaltar es torno a la categoría de análisis: expresiones verbales, donde se identificaron diferencias estadísticamente significativas en el pre-test en el parámetro: expresión de oraciones con relación al objetivo; fue bajo el promedio de ejecuciones en este parámetro en el grupo experimental (1), en comparación al grupo control (12.5), la diferencia fue favorable al grupo control. Otro indicador donde se encontraron diferencias fue en el nivel de ejecución, en este caso favorable al grupo experimental.

En la evaluación post-test del plano perceptivo concreto, se identificaron cambios sustanciales en todos los indicadores del desarrollo de la función simbólica en el grupo

experimental, incluso en aquellos donde había diferencias estadísticamente significativas en el pre-test, entre ellos el parámetro expresión verbal, favorables antes al grupo control. Otro indicador donde los grupos presentaron puntajes distintos en el pre-test, fue en el indicador nivel de ejecución favorable al grupo control; en la evaluación post-test los puntajes para este indicador reflejaron que ambos grupos, experimental ($p<.01$) y control ($p<.001$), puntuaron mayor cantidad de ejecuciones correctas en las tareas de este plano. Los resultados obtenidos en el indicador nivel de ejecución pueden ser justificados por la forma en que se puntuaron las tareas, o bien, por las diferencias enmarcadas en el reforzamiento de las actividades tradicionales en la institución preescolar por parte de la educadora titular del grupo control (dibujo, iluminado, llenado de planas). La posibilidad de verificar estas justificaciones o inferencias sobre las diferencias estadísticas obtenidas entre los grupos, implicaría la realización de una prueba de hipótesis derivada de los resultados obtenidos.

En síntesis, la evaluación pre-test reveló el insuficiente desarrollo de la función simbólica, específicamente en las acciones de la esquematización, comprendida como la posibilidad de los niños de representar objetos, fenómenos y situaciones con ayuda de modelos, acciones para las cuales el niño debería comprender la correspondencia entre las propiedades espaciales y geométricas del referente y del representante, denominados “sistemas icónicos” (Salsa, 2004; Salsa y Peralta, 2009; Lieben y Downs, 1992). Por tanto, las acciones perceptivas en forma de esquemas o modelos no se llevaban a cabo de manera eficiente en los niños de ambos grupos en el pre-test.

Los resultados en la evaluación post-test, revelaron mejorías cualitativas y cuantitativas en el desempeño de los niños del grupo experimental en las tareas del plano perceptivo concreto, lo cual apoya la confirmación de la hipótesis de investigación, sobre la efectividad del uso de las actividades de juego de roles en la formación de la función simbólica en el plano perceptivo concreto. Los niños evidenciaron mayores posibilidades para llevar a cabo la representación de símbolos y signos tanto externos (dibujos, esquemas) como internos (imágenes, lenguaje, conceptos), a través de acciones perceptivas (dibujos de esquemas) y de respuestas verbales, como posibilidad para

representar objetos y fenómenos con modelos abstractos (Talizina, 1988; Salmina, 2010; Solovieva y Quintanar, 2012).

Las características cualitativas de los resultados obtenidos en el plano perceptivo concreto en el pre-test, se asemejan con los resultados obtenidos en el **plano perceptivo esquematizado**. En este plano, específicamente en la categoría: función simbólica, los más altos promedio de ejecución de los niños se ubicaron en el parámetro: dibujo no integrado con argumento espontáneo en el grupo experimental (11) y control (13.5), esto es, los niños no empleaban eficientemente los medios simbólicos gráficos para la realización de acciones con el uso de esquemas, evidenciándose nuevamente el insuficiente desarrollo de las imágenes internas. Características particulares de los resultados obtenidos en este plano también se hallaron en las categorías (zona de desarrollo, uso del medio simbólico, expresión verbal y nivel de ejecución) donde hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos en la evaluación pre-test, todas ellas a favor del grupo control.

En la evaluación post-test, el grupo experimental superó en mayores puntajes de ejecución correcta al grupo control. Las ventajas cuantitativas y cualitativas en las ejecuciones de los niños del grupo experimental, las obtuvieron incluso en aquellas cuatro categorías (zona de desarrollo, uso del medio simbólico, expresión verbal, nivel de ejecución) donde las diferencias estadísticamente significativas estaban a favor del grupo control en el pre-test. Aún cuando este último grupo también presentó puntajes altos de ejecución correcta en las categorías: zona de desarrollo ($p<.05$) y uso del medio simbólico ($p<.01$), en el post-test, las diferencias contundentes se presentaron en el grupo experimental ($p<.001$).

Las ejecuciones de los niños del grupo experimental en la evaluación post-test, principalmente en tareas gráficas, mostraron dibujos en correspondencia con la instrucción de la tarea, dibujos integrados con la representación del punto de partida y llegada argumentando sus dibujos de manera independiente. Incluyeron la representación gráfica del signo “flecha” y explicaron su uso a partir de sus propios dibujos (Ej. Dibujo de la “ruta” de la niña P12GEF, mostrado en la sección de resultados de

la tarea siete; la niña dibujó una flecha para señalar la dirección de la ruta de su casa a la tienda más cercana). La inclusión del signo gráfico “flecha”, indica el uso de signos gráficos como medio de “acentuación” o “fijación especial” de lo que es más importante para el niño en su dibujo, con lo cual la imagen que se forma adquiere sentido para el niño y se funde con el concepto (Liublinskaia, 1971). El ejemplo de ejecución de P12GEF reflejó la posibilidad de la niña de acceder al nivel de las acciones de símbolos y signos de: esquematización y codificación, pues con la ayuda de la flecha la menor organizó su propio movimiento, reflexionó, reguló y verificó toda su ejecución, según la indicación dada por la evaluadora.

A partir de los resultados del post-test se puede inferir que el programa de juego de roles tuvo un efecto positivo en los niños del grupo experimental, quienes lograron emplear los medios de signos y símbolos gráficos con determinada intención, contenido y significado. La posibilidad de operar en este nivel de acciones es un indicador de la interacción que tuvieron con los objetos en la actividad práctica, como lo fueron las situaciones creadas a partir de los juegos realizados en el grupo, donde los niños se guiaron con el uso de sus propios signos, por ejemplo se utilizó una figura de color verde para indicar “abierto” en el juego del hospital (ver bitácora de juego, anexo número 3, sesión número 39), figura de color rojo para indicar “cerrado”, o bien, los “niños-doctores” realizaban sus propios signos gráficos (dibujos) para que los “niños-pacientes” supieran a qué consultorio dirigirse: consultorio de niños, de mujeres o de hombres. Este tipo de características de ejecución indican la posibilidad de los niños de realizar acciones en los niveles de esquematización y de codificación (Salmina, 2010).

Se comprueba la efectividad de la aplicación del programa de juego de roles en la formación de la función simbólica en el nivel de las acciones de: sustitución, codificación y esquematización, en los planos materializado, perceptivo concreto y perceptivo esquematizado. Los niños del grupo experimental lograron traducir una instrucción o el planteamiento de un problema, al idioma de un modelo concreto y, al mismo tiempo, abstracto, en el cual todas las relaciones posibles del problema a solucionar aparecieron simultáneamente ante el niño (Salmina, 2000).

Un aspecto sustancial a resaltar sobre la actividad gráfica, a partir de los dibujos de los niños de ambos grupos, es la necesidad de orientar su desarrollo en la edad preescolar, dadas las implicaciones que esta tiene para la conformación estable de la imagen objetiva y para la adquisición de la escritura formal en la edad escolar. Estudios previos confirman la importancia del uso de la actividad gráfica durante la etapa preescolar, como primer nivel de representación del signo escrito (Vigotsky, 1995a; Liublinskaia, 1971, Galperin, 1995a; Mata, 2011; Solovieva y Quintanar, 2012).

En este mismo plano, en el grupo de tareas que implicaban respuestas verbales de los niños y la representación de símbolos y signos en el nivel interno (imágenes, lenguaje, conceptos), en la evaluación pre-test los niños presentaban dificultades para responder de manera adecuada a las preguntas de acuerdo a la consigna de las tareas. El puntaje promedio en la categoría función simbólica en el parámetro: ejecución no reflexiva fue de 0.75, para el grupo control, en comparación con el grupo experimental, donde ni un solo niño logro puntuar en este mismo parámetro. Puntajes promedios altos se identificaron en la categoría uso del medio simbólico, en el parámetro: indiferencia al medio simbólico, en el grupo experimental fue de 21.5 y en el grupo control fue de 9.75; esto es, los niños no usaban de manera eficiente el medio simbólico interno, dando respuestas no relacionadas a las preguntas del evaluador, o bien, respondían “no sé”, incluso no respondían nada. Este tipo de ejecuciones, revelaban que los niños tenían dificultad para representar situaciones imaginarias, objetos o acciones sin estar presentes (Vigotsky, 1995a; 1995b; 1996; Sálmina y Filimonova, 2001; Salmina, 2010). Las ayudas dadas a los niños por parte de las evaluadoras, no resultaron efectivas para que ellos respondieran de forma correcta a las preguntas, en ambos grupos.

En la evaluación post-test del grupo de tareas que implicaban respuestas verbales de los niños, las mejores respuestas se presentaron en el grupo experimental, reflejado en el más alto promedio de ejecución correcta (9), a diferencia del grupo control (1.75). Las expresiones verbales de los menores contenían frases coherentes a las preguntas hechas por la evaluadora (Ej. En la tarea 11. ¿Cómo podemos saber cuándo una mesa es más larga?, el niño P20GEM del grupo experimental dijo: *“midiendo”*; el niño P03GCM del grupo control respondió: *“porque está más grande”*. En la tarea 12. ¿De qué otra forma

podemos saberlo?, el mismo niño del grupo experimental respondió: *“comprando una regla”*; el mismo niño del grupo control respondió: *“comprándote otra mesa”*).

No obstante las mejorías en los puntajes y en las ejecuciones de algunos niños, en las tareas que implican respuestas verbales del plano perceptivo esquematizado, revelaron que los niños aún no logran conformar e interiorizar el significado convencional del tipo de palabras y frases que incluyen las consignas de este tipo de tareas (Ej. tarea 9. ¿Cómo saber que oración es más larga?). Sin embargo, desde el punto de vista psicológico los estudios experimentales señalan que este tipo de tareas pueden resultar de gran complejidad para los niños de edad preescolar, dado que el desarrollo de los menores está en dependencia de las características sociales y culturales que le rodean, las cuales influyen en el desarrollo del lenguaje y en el desarrollo de las imágenes internas (Solovieva, Quintanar y Lázaro, 2006).

Los resultados obtenidos en el grupo experimental en el post-test, revelan que los niños aún no logran conformar e interiorizar el significado convencional del tipo de palabras que contienen las preguntas del plano perceptivo esquematizado, así como las palabras desarrollo y paciencia del plano perceptivo concreto. Se confirma que el significado de las palabras no sólo posee propiedades pragmáticas sino también culturales, compartidas por los miembros de una cultura, quienes proporcionan los medios y significados necesarios sobre los que posteriormente surgen y se desarrollan los significados convencionales y simbólicos (Vigotsky, 1995; Solovieva y Quintanar, 2009; Palacios, 2009). Los hallazgos de la investigación coinciden con estudios previos donde se refiere que, la comprensión y utilización de imágenes, es un proceso lento y complejo en el que confluyen aspectos cognitivos, sociales y educativos (Salsa, 2004; Salsa y Peralta, 2009).

Los resultados de la investigación aportan los indicadores del tipo y características de ejecuciones, que los niños de edad preescolar de procedencia sub-urbana pueden presentar en las tareas donde se requiere la representación de símbolos y signos en el nivel interno, lo que, a su vez, hace evidente la necesidad de implementar estrategias y programas dirigidos hacia la estimulación del desarrollo de las imágenes internas, de la

actividad gráfica y de la función simbólica, desde el primer grado de preescolar de una manera habitual, organizada, sistematizada y prolongada.

El cuarto y último plano de desarrollo de la función simbólica evaluado fue **el plano verbal**. Este plano sólo incluyó la tarea 13. Asumir el rol del personaje de un cuento, se evaluó la posibilidad de los menores para emplear medios simbólicos internos (imágenes, lenguaje) relacionados a un objetivo determinado.

Los resultados de la evaluación pre-test mostraron que de las cuatro categorías de análisis aplicadas a los resultados (función simbólica, zona de desarrollo, uso del medio simbólico y expresión verbal), en la categoría uso del medio simbólico, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo control. Estas condiciones cambiaron en el post-test, específicamente en la categoría: uso del medio simbólico, donde aún cuando el grupo control tuvo un mejor desempeño en la tarea 13 ($p < .05$), el grupo experimental se desempeño aún mejor, en la misma categoría ($p < .001$). En las otras tres categorías (función simbólica, zona de desarrollo y expresión verbal) en la evaluación post-test, ambos grupos mejoraron su desempeño. Sin embargo, nuevamente el grupo experimental obtuvo el puntaje con mayor nivel de significancia estadística (categorías: función simbólica $p < .01$; expresión verbal $p < .001$), en comparación con el grupo control (categorías: función simbólica $p < .01$; expresión verbal $p < .05$); mientras que en la categoría zona de desarrollo las diferencias sólo se presentaron a favor del grupo experimental.

Desde el punto de vista cualitativo en la evaluación post-test, nuevamente en la categoría función simbólica (parámetro: asume el rol del personaje) en el grupo experimental fueron 12 niños los que lograron asumir el rol, mientras que en el grupo control sólo fueron 4 niños. Así mismo, fueron 12 niños de este primer grupo los que lograron la ejecución independiente, en comparación con el grupo control donde sólo 5 realizaron la tarea sin ayuda de la evaluadora.

Los resultados de la evaluación post-test en el plano verbal nuevamente confirman la eficacia de la aplicación del programa de juego, casi el 50% de los niños del grupo

experimental lograron asumir el rol del personaje del cuento, en comparación con la evaluación pre-test donde ninguno lo logró. Estos hallazgos indican sobre la posibilidad de los niños de emplear medios simbólicos internos (imágenes, lenguaje) con un fin determinado. No obstante, el resultado ideal sería que el total de los niños del grupo experimental lograran el desarrollo de la función simbólica en el plano verbal, por lo que se considera indispensable para estudios posteriores sobre esta línea de investigación, la aplicación del programa de juego hasta su tercera etapa, con el propósito de consolidar el uso de los medios simbólico internos (imágenes, lenguaje).

Efecto del programa de juego para el desarrollo de la función simbólica en los niños del grupo experimental.

Los hallazgos de la investigación confirman que el programa de juego de roles basado en la metodología del experimento formativo, cuyas bases se encuentran en la metodología propuesta por Galperin (1995a), en la teoría de la actividad (Talizina, 1988; 2000; 2009; Leontiev, 1984), en la teoría del desarrollo del juego de Elkonin (1980, 1986, 1987, 1989), integrando los conceptos del desarrollo psicológico infantil a partir de la propuesta histórico-cultural, favoreció la estimulación del desarrollo de la función simbólica en el grupo de niños que participaron en el programa. Se confirma que el juego, actividad rectora en la edad preescolar, es la actividad que promueve el desarrollo psicológico e intelectual del niño, dado que incluye diferentes tipos de formaciones psicológicas: imágenes, representaciones, conceptos y conocimientos (Elkonin, 1980; Elkonin, 1986; Elkonin, 2010; Liublinskaia, 1971; Vigotsky; 1996; Poddyakov, 2010; Venguer, 2010).

El éxito del programa de juego aplicado para la formación de la función simbólica, se sustenta en la organización de las sesiones de juego como cadena organizada de acciones a partir de sus elementos estructurales invariantes: el motivo (objetivo), el objeto de la acción (ideal o material), la base orientadora de la acción, las operaciones y sus medios de ejecución (Leontiev, 1981; 1984; Galperin, 1995a; 1987; Talizina, 2000; 2009; Quintanar y Solovieva, 2008). La metodología basada en el método formativo aporta los lineamientos esenciales sobre los cuáles es posible, no sólo observar y registrar un fenómeno determinado, sino además crear las estrategias adecuadas para formar y/o corregir las habilidades psicológicas determinadas en un momento determinado de la vida de los

niños, independientemente de sus condiciones sociales y económicas, dado que los programas de juego se estructuran sobre los eslabones invariantes de la actividad (planeación, verificación y control), considerando las características particulares y culturales propias de una comunidad.

Estudios previos demuestran que la organización de las acciones en el juego es de suma importancia para que el niño comprenda el papel de la simbolización (Elkonin, 1980). En el juego se presenta con absoluta claridad el convencionalismo de los modos lúdicos de acción con los objetos, situación hacia la cual el niño dirige su atención por entero y pareciera que las peculiaridades reales del objeto no las tomará en cuenta. El convencionalismo del uso lúdico de los objetos insertos en el juego, conduce al niño a su denominación convencional, a la sustitución. Por tanto, la palabra contiene para el niño un sistema de acciones y, al mismo tiempo, contiene la peculiaridad del objeto o el fenómeno al que refiere la palabra misma. Las posibles acciones del niño con la palabra (denominación del objeto y su sustitución), son una imagen de la acción con el objeto o fenómeno denominado. De esta forma, el juego permite que las acciones evolucionen, haciéndose más sintéticas y abreviadas (Lúkov, 1937). En el juego se hace posible que el niño represente, en el plano interno, todo lo que observa (Salmina, 2010).

Un aspecto más a resaltar es la orientación que el adulto dio a los niños durante el juego. En el sentido amplio de la palabra, el adulto fue el portador de los modos de uso de los objetos y las formas de comportamiento de acuerdo al rol. La orientación y la modelación práctica fueron desplegadas con apoyo en las acciones de juego, sobre todo en la primera etapa del programa, estas ayudas constituyeron el medio accesible para que los niños se orientaran en los objetivos, motivos, aplicación de reglas y en el uso de símbolos y signos. Gradualmente los niños desempeñaban su rol sin la orientación desplegada (Ej. En la etapa II del programa, sesión número 48, en el juego la “fonda”, las coordinadoras sólo dieron la orientación y ayuda a los niños en los casos necesarios; el anexo número 3 muestra la bitácora). Es así como, la aplicación del concepto de zona de desarrollo próximo, provee una de las herramientas con la cual los especialistas en psicología y pedagogía pueden orientar el desarrollo y el aprendizaje hacia las formaciones nuevas (Vygotski, 1982).

Se puede concluir que el programa de juego influyó positivamente en la formación de la función simbólica en las etapas de: sustitución, codificación y esquematización. Etapas que, a su vez, constituyen los tipos de actividad que los niños de edad preescolar pueden realizar con los medios de signos y símbolos, preparándolos para la adquisición de las acciones internas y externas con los condensadores semióticos: los signos y los símbolos. Las condiciones de la actividad de juego contribuyeron preparando a los niños en el paso de los signos culturales externos al plano interno, donde el niño aprendió a modificar y a transformar las situaciones del mundo real, de su propia conducta y de su mundo interno. Los resultados constatan que el origen de los símbolos, como imágenes que representan un concepto, estaría en la comunicación no verbal, en las acciones corporales y en el uso de los objetos, con lo que los niños acceden a nuevos sistemas de significación (Piaget, 1977; Ruíz de Velasco y Abad, 2011; Palacios, 2009; Elkonin, 1980).

A partir de los resultados obtenidos se obtuvieron los datos acerca de paso progresivo del niño, a través de la participación en la actividad de juego, de una simple sustitución aislada hacia la posibilidad de codificar y esquematizar su propia actividad. El objetivo de la investigación fue logrado. Los hallazgos obtenidos también coinciden con otros estudios donde se ha implementado la metódica del juego de roles para la estimulación de otras neoformaciones en la edad preescolar (García, 2005; González-Moreno et al., 2009; 2011; Lázaro et al., 2009; Torres, 2011), para la atención o corrección de distintos síndromes neuropsicológicos, entre ellos el trastorno por déficit de atención (Solovieva, Quintanar y Bonilla, 2003; Quintanar et al., 2006; Solovieva, Quintanar y Flores, 2002; Sifuentes, 2012), así como para estimular el desarrollo general del niño y de su aprendizaje escolar (Bozhovich, 1976; Rogoff, 1990; Hervás, 2008; Ramírez y Roblizo, 2007; Villalobos, 2009).

Conclusiones

- Se favoreció la formación de la función simbólica en los modos de acción con signos y símbolos de: sustitución, codificación y esquematización, principalmente en los planos materializado, perceptivo concreto y perceptivo esquematizado, favoreciendo la introducción de los niños hacia la realización de las acciones en el plano verbal.
- Se favoreció la formación de la actividad de juego de roles en los niños participantes, como una cadena de acciones orientadas y organizadas hacia objetivos específicos: desempeñar el rol y desplegar el juego.
- Se favoreció la formación de la actividad de juego en los niños participantes en sus elementos invariantes: planeación, ejecución y verificación; los cuales se incluyen en cualquier tipo de actividad, considerando los motivos e intereses de los menores en la edad preescolar: jugar. Para la organización de la actividad de juego se resalta la importancia de la participación del adulto en su organización y dirección.
- Los resultados revelaron que el insuficiente desarrollo de las imágenes internas, no favoreció el desarrollo óptimo de la función simbólica de acuerdo a las etapas de la formación de las acciones mentales, principalmente en el plano verbal.
- Los resultados inducen a reflexionar sobre la importancia del compromiso que tiene la educación en la edad preescolar, la cual debería centrar sus objetivos hacia la estimulación del desarrollo psicológico infantil, garantizando el surgimiento de las neoformaciones de la edad preescolar, así como del desarrollo intelectual del niño y de su éxito escolar en la escuela primaria.
- Considerar a la actividad de juego de roles, actividad rectora en la edad preescolar, como una alternativa de trabajo psicopedagógico eficiente, sobre la cual se puede dirigir la formación de los aspectos psicológicos básicos de esta edad, así como la formación de los precursores del desarrollo de otras funciones y

procesos psicológico más complejos, entre ellos la adquisición de la lecto-escritura y de las matemáticas.

- La implementación de estrategias de trabajo psicopedagógico puede ser exitosa, si se sustenta sobre un modelo de desarrollo psicológico infantil y en el empleo de una base teórico-metodológica en la conformación de los métodos de enseñanza y de aprendizaje, aspectos que constituyen las principales aportaciones de los resultados de la investigación.
- Los resultados de la investigación destacan la importancia de realizar investigación educativa, integrando los conocimientos de la psicología del desarrollo y del método formativo de la perspectiva histórico-cultural, la cual provee un enfoque sistémico del desarrollo infantil sobre el que es posible organizar la enseñanza y el aprendizaje de los niños en todas las etapas de su formación académica.
- La aportación teórica de la investigación refuerza las bases teórico-metodológicas del enfoque histórico-cultural, como un modelo que puede responder a las necesidades de estudio e investigación en el campo de la psicología, la educación y disciplinas afines. La aportación metodológica implica la orientación sobre cómo implementar el método formativo para el diseño de programas psicopedagógicos, así como de corrección y/o intervención durante el desarrollo infantil y la educación formal. La aportación práctica se relaciona con la posibilidad de implementar el programa de juego a poblaciones mucho más amplias de instituciones públicas y privadas, así como en la aplicación del juego hacia la estimulación del desarrollo de otras formaciones psicológicas, como las imágenes internas.
- La implementación exitosa del método formativo a través de la actividad de juego de roles, sólo es posible con la formación teórico-metodológica y experiencia práctica, por parte de los especialistas en psicología en la escuela histórico-cultural.

Limitaciones de la investigación

- La principal limitación se relaciona con el tipo de diseño de la investigación, al tratarse de un diseño cuasi-experimental con grupo control, en primera instancia sólo benefició a los niños que conformaron el grupo control. No obstante, las implicaciones prácticas de los resultados pueden beneficiar a grupos de niños de diversas instituciones de educación preescolar.
- El programa de juego no incluyó acciones dirigidas a la formación de las imágenes internas y ni de la actividad gráfica, reflejado en las características de los dibujos de los niños, situación que condicionó que la función simbólica no se formara de manera eficiente en el plano verbal. Por lo que sería conveniente implementar programas de juego de roles que incluyan las estrategias adecuadas para la formación de las imágenes internas y de la actividad gráfica.
- Dada la coordinación entre las actividades propias del programa curricular del preescolar y las actividades del programa de juego, el tiempo dedicado a este último no fue el suficiente para aplicarlo hasta su conclusión, situación que no permitió formar la función simbólica en el plano verbal de manera óptima.

Sugerencias

- Replicar el estudio en otras poblaciones de niños preescolares, incluso en poblaciones de niños con desventajas socio-culturales en su desarrollo, con el fin de beneficiarlos a través del uso de estrategias psicopedagógicas que favorezcan su desarrollo psicológico y la preparación de su ingreso a la escuela. Todo esto puede enriquecer y reorientar las acciones del sistema educativo en el logro de una de las metas que la educación debe alcanzar en el nivel preescolar: *que los niños superen las discrepancias en su desarrollo cognitivo al concluir su educación preescolar.*
- Implementar el uso de actividades de juego, bajo la perspectiva teórico-metodológica histórico-cultural, como una alternativa de trabajo psicopedagógico

orientado al logro de otra de las metas fundamentales del sistema educativo en México en el nivel de preescolar: *ofertar una educación de calidad*.

- Fortalecer el trabajo de los profesionales en la educación mediante cursos de capacitación y formación docente, que faciliten los conocimientos básicos sobre el desarrollo psicológico infantil, así como de los estudios experimentales sobre la implementación de eficientes estrategias de enseñanza-aprendizaje.
- Implementar la actividad de juego de roles en las actividades de los niños desde el primer grado, como parte esencial de las actividades académicas de las instituciones de preescolar, con el propósito de interiorizar las formaciones psicológicas propias de esta edad, influyendo positivamente en su preparación para el ingreso a los estudios de primaria.

Referencias

- Baquero, R. y Narodowski, M. (1994). ¿Existe la infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación-IIICE*. Año III (4) 1-10.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. *Revista Apuntes*. UTEC/CTERA, 1-16.
- Bonilla, R., Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2006). La corrección neuropsicológica como preparación para el ingreso a la escuela. En: Solovieva Y. y Quintanar L. (Eds.) *Métodos de corrección neuropsicológica infantil* (pp 63-86). México: BUAP.
- Bozhovich, L. I. (1976). *La personalidad y su desarrollo en la edad infantil*. La habana: Pueblo Nuevo y Educación.
- Campbell, D. y Stanley, J. (1982). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Argentina: Amorrortu.
- Consejo Nacional de Población (2010). Índice de marginación por localidad. Primera Edición 2012. México. Institución de Gobierno. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/models/CONAPO/indices_margina/mf2010
- Castorina, J. A. (2004). *Piaget-Vygotski: contribuciones para replantear el debate*. Madrid: Paidós.
- Castorina, J. A. Coll, C., Díaz, F., García, B., Hernández, G., Moreno, I., Muriá, I., Pessoa de Carvalho, A. M. y Vasco C. E. (2006). *Piaget en la educación. Debate en torno de sus aportaciones*. México: Paidós.
- Coolican, H. (2005). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. México: Manual Moderno.
- Daniels, H. (2009). *Vygotsky y la pedagogía*. México: Paidós.
- Davidov, V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Progreso.
- Deloache, J. S. (1995b). Early understanding and use of symbols. *Current Directions in Psychological Science*. 4, 109-113.
- Deloache, J. S. (Ed.) (1992). *Current readings in child development*. Boston: Allyn and Bacon.

- DeLoache, J. S., Pierroutsakos, S. L., Uttal, D. H., Rosengren, K. S. & Gottlieb, A. (1998). Grasping the nature of pictures. *Psychological Science*. 9, 205-210.
- Del Río, P., y Álvarez, A. (2007). *Escritos sobre el arte y educación creativa de Lev S. Vygotski*. España: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Díaz, F., Hernández, G., García, B. y Muriá, I. (2006). Una aproximación al análisis de la influencia de la obra Piagetiana en la educación. En: Castirona, J. A. Coll, C., Díaz, F., García, B., Hernández, G., Moreno, I., Muriá, I., Pessoa de Carvalho, A. M. y Vasco C. E. (Eds.). *Piaget en la educación. Debate en torno de sus aportaciones* (pp 79-113). México: Paidós Educador.
- Dyachenco, O. M. (2010). Acerca de las orientaciones básicas del desarrollo de la imaginación del preescolar. En: Solovieva, Y. y Quintanar, L. (Comp.) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp 197-204). México: Trillas.
- Eco U. (1973). *Signo*. Barcelona: Labor.
- Eco U. (2000). *Tratado de Semiótica General*. Barcelona: Lumen.
- Eissler, R.S., Solnit, A.J., Freud, A., Kris, M. and Neuba, P. B. (1981). *The psychoanalytic study of the child*. Volúmen 36. London: Yale University Press.
- Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego*. Madrid: Pablo del Río.
- Elkonin, D. B. (1986). La actividad lúdica estructura y desarrollo. En Liasov, I. I. y Liaudis.V. Ya. (Eds.). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp 74-87). La Habana: Pueblo Nuevo y Educación.
- Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. En: *la psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología* (pp 104-124). Moscú: Progreso.
- Elkonin, D. B. (1989). *Obras psicológicas escogidas*. Moscú. Pedagogía.
- Elkonin, D. B. (2009). Hacia el problema de la periodización del desarrollo en la edad infantil. En: L. Quintanar y Yu. Solovieva (Comp.) *La formación de las funciones psicológicas en el desarrollo del niño* (pp 191-209). México: Trillas.

- Elkonin, D. B. (2010). Problemas actuales en la psicología del juego en la edad preescolar. En: Solovieva Y. y Quintanar L. (Comp.) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 129-137). México: Trillas.
- Galindo, E., Bernal, T., Hinojosa, G., Galguera, M. I., Taracena, E. y Padilla, F. (1994). *Modificación de conducta en la educación especial*. México: Trillas.
- Galperin, P. Ya. (1976). Introducción a la psicología general. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Galperin, P. Ya. (1987). Sobre la investigación del desarrollo intelectual del niño. En: *La Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS*. Antología (pp 125-142). Moscú: Progreso.
- Galperin, P. Ya. (1995a). Sobre la formación de las imágenes sensoriales y de los conceptos. En: Quintanar L. (Ed) *La formación de las funciones psicológicas superiores durante el desarrollo del niño* (pp 27-39). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Galperin, P. Ya. (1995b). Acerca del lenguaje interno. En: Quintanar L. (Ed) *La formación de las funciones psicológicas superiores durante el desarrollo del niño* (pp 57-66). México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- García, M. A. (2005). *El uso de las actividades de juego y cuento para el desarrollo de neoformaciones en niños preescolares*. Tesis inédita de maestría. Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.
- Gonzales-Moreno, C. X. (2008). *La utilización del juego temático de roles sociales en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares*. Tesis inédita de maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia.
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en escolares. *Magis. Revista Internacional de Educación*. 2 (3), 173-190.
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2011). La actividad rectora de juego temático de roles sociales en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Típica, Boletín electrónico de salud escolar*. 7(1), 12-25.
- Hervás, E. (2008). El juego en la educación infantil. *Revista innovación y experiencias educativas*. 6, 1-8.

- Hernández, G. (2007). *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, E. M. A. (2004). *Características del desarrollo intelectual como elementos de preparación para la escuela*. Tesis inédita de maestría. Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.
- Istomina, Z. M. (1978). El desarrollo de la memoria voluntaria en los preescolares. En: Illiasov y Liaudis (Eds) (1986). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp 290-294). La Habana: Pueblo y Educación.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2008). ¿Avanza o retrocede la calidad educativa? Tendencias y perspectivas de la educación básica en México. Informe 2008. México. Institución de Gobierno. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php>.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2010). *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. Informe 2008. México. Institución de Gobierno. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/recursos-y-procesos-escolares/4830>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Censo de población y vivienda 2010*. Institución de Gobierno. Recuperado de <http://www.censo.org.mx/>
- Klein, M. (1987). *Obras completas. Tomo 2. Psicoanálisis de niños*. Argentina: Paidós.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2005). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. España: Ediciones Experiencia.
- Lázaro, G. E. (2001). *Análisis comparativo de dos evaluaciones, neuropsicológica y psicológica en niños de 6 y 7 años de edad de escuelas privadas y rurales*. Tesis inédita de licenciatura. Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.
- Lázaro, E., Solovieva, Y., Cisneros, N. y Quintanar, L. (2009). Actividades de juego y cuento para el desarrollo psicológico del niño preescolar. *Revista Internacional Magisterio*. 37, 80-85.

- Leontiev, A. N. (1981). *Problems of the development of the mind*. Moscú: Progress.
- Leontiev, A. N. (1983). *Obras psicológicas escogidas*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Leontiev, A. N. (1984). *Actividad, consciencia y personalidad*. México: Cartago.
- Leontiev, A. N. (2000). *Conferencias sobre psicología general*. Moscú: Sentido.
- Leontiev, A. N. (2010). El desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar. En: Solovieva Y. y Quintanar L. (Eds.) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 17-26). México: Trillas.
- Lewis V., Boucher J., Lupton L. y Watson S., (2000). Relationships Between Symbolic Play, Functional Play, Verbal And Non-Verbal Ability In Young Children. *International Journal of Language and Communication Disorders*. Vol. 35 (1), 117-127.
- Lisina, M. I. (1986). La actividad de comunicación y su desarrollo. En: Liasov, I. I. y Liaudis, V. Ya. (Comp.) (1986). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp. 125-132). La Habana: Pueblo Nuevo y Educación.
- Lisina, M. I. (2010). Los problemas y objetivos del estudio de la comunicación de los preescolares con sus coetáneos. En: Solovieva Y. y Quintanar L. (Comp.) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 87-95). México: Trillas.
- Liublinskaia, A. A. (1971). *Desarrollo psíquico del niño*. México: Grijalbo.
- Lieben, L. S. y Downs, R. M. (1992). Developing an understanding of graphic representation in children and adults: The case of GEO-graphics. *Cognitive Development*. 7, 331-349.
- Lúkov, G. D. (1937). En: Elkonin, D. B. (1980). *Psicología del juego* (pp. 225-234). Madrid: Pablo del Río.
- Mata, E. A. (2011). *Intervención de los problemas de aprendizaje a través del dibujo*. Tesis inédita de maestría. Universidad Autónoma Metropolitana. México, D. F.
- Margetts, K. (2002). «Transition to School-Complexity and Diversity». *European Early Childhood Education Research Journal*. Vol. 10 (2), 103-140.

- Meneses, M. y Monge, M. A. (2001). El juego en los niños: Enfoque teórico. *Educación. Revista de la Universidad de Costa Rica*. 25(002), 113-124.
- Medina, A. F. (2010). *El juego de los trazos*. México: Trillas.
- Moncada, C. y Ospina, M. (2001). El juego: su papel en el desarrollo y en la educación. *Memorias Primer Encuentro Interuniversitario-Derechos de la Niñez y la Juventud-UNICEF*. Colombia: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (pp. 197-200).
- Moreno, C. y Valverde, R. (2004). Los cuentos y juegos, carácter lúdico necesario como recurso didáctico para la animación a la lectura. *Glosas didácticas*. 11, 169-176.
- Nevorovich, Ya. Z. (2012). El desarrollo de los movimientos objetales en el niño preescolar. En: Solovieva, Y. y Quintanar, L. (Eds.) (2010). *Antología del desarrollo psicológico del niño en la edad preescolar* (pp 189-196). México: Trillas.
- Obukhova, L. F. (1995). *Psicología infantil*. Teorías, hechos, problemas. Moscú: Triviola.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2003). La comprensión del cerebro. *Hacia una nueva ciencia del aprendizaje*. México, OCE-Santillana. Recuperado de <http://www.observatorio.org>.
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2007) ¿Hacia dónde va la educación preescolar en México? *Educación*. México (pp 30-36). Recuperado de <http://www.observatorio.org/Educación%20Debate%201%20-%Preescolar>.
- Palacios, P. (2009). *Origen de los usos simbólicos de los objetos en los niños en contextos de comunicación e interacción triádicos*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid, España.
- Petrovski, A. (1980). *Psicología General*. Manual didáctico para los institutos de pedagogía. Moscú: Progreso.
- Petrovski, A. (1986). El colectivo, la comunicación y el desarrollo de la personalidad. En Lliasov, I. I. y Liaudis, V. Ya. (Eds.) (1986). *Antología de la psicología pedagógica y de las edades* (pp 161-166). La Habana: Pueblo Nuevo y Educación.
- Preissler, M. A. y Carey, S. (2004). Do both pictures and words function as symbols for 24-month-old children? *Journal of Cognition and Development*. 5, 185-212.

- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1975). *Seis estudios de psicología*. México: Seix Barral.
- Piaget, J. (1984). *Psicología del niño*. España: Morata.
- Piaget, J. (1997). *La representación del mundo en el niño*. España: Morata.
- Poddiyakov, N. N. (2010). Acerca del problema del desarrollo intelectual del niño. En: Solovieva Y. y Quintanar L. (Eds.) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp. 27-29). México: Trillas.
- Programa de Educación Preescolar (2004). Subsecretaría de Educación Básica. México: Secretaría de Educación Pública.
- Quintanar, L. (Comp.) (1998). *La formación de las funciones psicológicas durante el desarrollo del niño*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Quintanar, L., Hernández, A., Bonilla, R., y Sánchez, A. y Solovieva, Y. (2002). La función reguladora del lenguaje en niños con déficit de atención. *Revista Latina de Pensamiento y Lenguaje y Neuropsicología Latina*. 9(2), 164-180.
- Quintanar, L. y Solovieva, Y. (2003). *Manual de evaluación neuropsicológica infantil*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar, L. Solovieva, Y. y Bonilla, S. R. (2006). La actividad lúdica como base para la corrección neuropsicológica de niños preescolares con déficit de atención. En: Solovieva Y. y Quintanar L. (Eds.) *Métodos de corrección neuropsicológica infantil* (pp 201-218). México: BUAP.
- Quintanar, L. y Solovieva, Y., (2008). Aproximación histórico-cultural: fundamentos teórico-metodológicos. En: Eslava-Cobos, J., Mejía, L., Quintanar, L. y Solovieva, Y. (Eds.) (2008). *Los trastornos del aprendizaje: perspectivas neuropsicológicas* (pp 143-181). Colombia: Magisterio.
- Ramírez, C. y Roblizo, C. (2007). ¿Por qué juegan los niños? El papel del juego en el aprendizaje infantil. *Ensayos*. 22, 295-305.
- Rogoff, B. (1981). Adults and Peer as Agents of Socialization: A highland Guatemalan Profile. *Ethos*. 9, 18-36.

- Rogoff, B. (1982). Integrating Context and Cognitive Development. En: M. E. Lamb, y A. L. Brown (Eds.). *Advances in Developmental Psychology* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rogoff, B. (1989). Contexto y desarrollo cognitivo: entrevista a Barbara Rogoff. *Revista Infancia y Aprendizaje*. 45, 7-23.
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rueda, V. (2001). *Características del desarrollo de la esfera verbal y voluntaria en preescolares mayores*. Tesis inédita de maestría. Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, Méx.
- Rivera, A. y García, M. (2005). *Aplicación de la estadística a la psicología*. México: Porrúa.
- Ruíz de V., A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. España: Graó.
- Ruíz, J. I. (2007). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Universidad de Deusto Bilbao.
- Salmina, N.G. (1988). *Signo y símbolo en la educación*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.
- Salmina, N. G. (2000). Preparación psicológica para la escuela. En: N. F. Talizina (2000) *Manual de Psicología Pedagógica* (pp 36-46). México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Salmina, N. G. y Filimonova, O. G. (2001). *Diagnóstico y corrección de la voluntariedad en la edad preescolar y escolar menor*. México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Salmina, N. G. (2010). La función semiótica y el desarrollo intelectual. En: Solovieva Y. y Quintanar L. (Eds.) *Antología del desarrollo psicológico del niño en edad preescolar* (pp 75-84). México: Trillas.
- Salsa, I. (2004). Desarrollo simbólico en niños pequeños: el rol de la instrucción en la comprensión y el uso de símbolos. *Interdisciplinaria*. 21 (1), 5-27.

- Salsa, I. y Peralta O. (2009). *Comprender y usar imágenes como objetos representativos: El papel del contexto socioeconómico*. Trabajo libre presentado en la 1 Jornadas Universitarias sobre Neurociencias “Una aproximación a los nuevos desafíos”, Universidad Nacional Rosario, realizadas en Octubre de 2009.
- Saussure, F. (1916) En: Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. España: Lumen.
- Sifuentes, N. (2012). *Aportaciones de la neuropsicología histórico-cultural en el diagnóstico y en el tratamiento de los trastornos del desarrollo: estudio de caso de una niña en edad preescolar*. Tesis inédita de maestría. Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.
- Smirnova, E. O. (2003). *Psicología infantil*. Moscú: Vados.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. y Flores, D. (2002). Programa de corrección neuropsicológica del déficit de atención. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y., Quintanar, L. y Bonilla, R. (2003). Propuesta de corrección neuropsicológica en niños con trastorno por déficit de atención. En: Santana R. R., Paiva, H. Y Lustenberger, I. (Eds.). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad* (pp. 315-337). Montevideo: Printer.
- Solovieva, Y. (2004). *El desarrollo intelectual y su evaluación*. Una aproximación histórico-cultural. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2005). *Método invariante para la enseñanza de la lectura*. Una aproximación histórico-cultural. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2006). *Métodos de Corrección Neuropsicológica Infantil*. Una Aproximación Histórico-Cultural. México: BUAP.
- Solovieva, Y. Quintanar, L. y Lázaro, E. (2006). Efectos socioculturales sobre el desarrollo psicológico y neuropsicológico en niños preescolares. *Cuadernos Hispanoamericanos en Psicología*. 6, (1), 9-20.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2009). Introducción a la lectura desde el enfoque histórico-cultural. En: Escotto A., Pérez M. y Villa M. (Coords) *Desarrollo y Alteraciones del lenguaje, neuropsicología y genética de la inteligencia* (pp 137-159). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2010). El desarrollo del niño y los métodos de enseñanza. *Elementos*. 77, 9-13.

- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (en prensa) Evaluación del desarrollo simbólico en niños preescolares mexicanos.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Solovieva, Y. & Quintanar, L. (2012). Formation of drawing activity en Mexican pre-school children. *Psychology Research*. 2(8), 479-489.
- Talizina, N. (2000). *Manual de Psicología Pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.
- Talizina, N. (2009). *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Talizina, N. (1988). *Psicología de la enseñanza*. Moscú: Progreso.
- Tamayo, T. M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. México: Limusa.
- Torres, G. C. (2011). *Efectos de la aplicación de un programa de juego de roles en el desarrollo de la actividad voluntaria en preescolares mayores*. Tesis inédita de maestría. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.
- Uttal, D. H., Scudder, K., y DeLoach, J. (1997). Manipulatives as symbols: a new perspective on the use of concrete objects to teach mathematics. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 18, 37-54.
- Venguer, L. A. (2010). La formación de las capacidades cognitivas en la edad preescolar. En: Solovieva, Y. y Quintanar, L. (Comp.). *Antología del Desarrollo Psicológico del Niños en la Edad Preescolar* (pp. 30-39). México: Trillas.
- Villalobos, M. E. (2009). El rol del maestro frente a la construcción del juego simbólico en los niños. *Revista Diversitas-Perspectivas en Psicología*. 5(2), 269-282.
- Vygotski, L.S. (1982). *Obras escogidas*. Tomo II. Moscú: Educación.
- Vygotski, L. S. (1995a). El problema del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. *Obras escogidas*. Tomo III. Madrid: Visor.

- Vygotski, L. S. (1995b). *Pensamiento y lenguaje*. España: Paidós.
- Vygotski, L. S. (1996). *Obras escogidas, Tomo IV*. Madrid: Visor.
- Vygotski, L. S. (2005). *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Ediciones Coyoacán.
- Vigotsky, L. y Luria, A. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.
- Wolf, D. y Gardner, H. (1981). On the structure or early simbolization. En: R. L. Schiefelbush y D. D. Bricker (Eds.). *Early language: acquisition and intervention*. Baltimore: University Park Press.
- Wallon, H. (1974). *La evolución psicológica del niño*. México: Grijalbo.
- Winnicott, D. W. (1982). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.
- Zapata, O. (1990). *El aprendizaje por el juego en la etapa maternal y preescolar*. México: Pax.
- Zaporozhets, A. (1987). La importancia de los periodos iniciales de la vida en la formación de la personalidad infantil. En: V. Davidov y M. Shuare (Eds.). *La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS* (pp. 228-251). Moscú: Progreso.

A N E X O 1

Ficha de identidad

Preescolar “Emiliano Zapata”
San Pablo del Monte, Tlaxcala
Datos de Identidad del Niño(a)

Nombre:		
Fecha de nacimiento:		Sexo:
Edad:	Lateralidad:	Escolaridad:
Madre	Edad:	Escolaridad:
Padre	Edad:	Escolaridad:

Antecedentes significativos en el desarrollo:

Diagnóstico previo (psicológico, neurológico, psiquiátrico):

Tratamiento y/o terapias (psicológico, farmacológico, lenguaje, psicomotricidad, etc.):

Observaciones:

Fecha: _____

Anexo 2

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA
FACULTAD DE PSICOLÓGÍA
MAESTRÍA EN DIAGNÓSTICO Y REHABILITACIÓN NEUROPSICOLÓGICA**

**Protocolo para la evaluación de la función
simbólica en niños preescolares**

Nombre: _____ Sexo: _____ Edad: _____
Fecha de nacimiento: _____ Escolaridad: _____
Lateralidad: _____ Fecha de evaluación: _____ Evaluador: _____

I. Plano materializado

1) Se le pide al niño que proponga cualquier juego con el objeto “pluma”.

2) Se le pide que proponga otro tipo de juego con el mismo objeto.

3) Se le comenta al niño que faltan signos de tránsito y que los carros no pueden circular.
Se le pregunta al niño, ¿cómo se puede solucionar este problema?
(Material: carros). Registrar que propone y con qué objetos.

4) Se le pide al niño que proponga “signos” especiales para señalar diversos lugares en la ciudad (utilizando diversos objetos). Registrar que propone y con qué objetos.

II. Plano perceptivo concreto.

5) Se le pide al niño dibujar las siguientes palabras. Ayuda: repetir la palabra

a) Enfermedad. ¿Por qué dibujaste eso?

b) Fiesta alegre. ¿Por qué dibujaste eso?

c) Desarrollo. ¿Por qué dibujaste eso?

d) Paciencia. ¿Por qué dibujaste eso?

6) Se le dice al niño: Sin escribir nada, solo con dibujos, prepara una carta para tu mamá, sobre lo qué te gustaría para comer el día domingo. Ayuda: recordar su comida favorita y pedirle que la dibuje.

III. Plano perceptivo esquematizado.

7) Dibuja en esta hoja la ruta de tu casa a la tiendita más cercana.

Registrar: si mantiene el objetivo o no, corroborar la ruta con el niño.

8) Dibuja en esta hoja los lugares que hay en la ciudad.

9) ¿Cómo podemos saber cual oración es más larga que otra?

- Vivimos en Puebla
 - Nuestro país es México
-

10) ¿Cómo podemos saber qué palabra es más larga que otra?

- Tren
 - Automóvil
-

11) ¿Cómo podemos saber cuándo una mesa es más larga que la otra?

12) ¿De qué otra forma?

IV. Plano verbal

¿Te sabes el cuento de caperucita roja?

13) Cuéntame el cuento: “Cómo si tú fueras caperucita roja...”

Si el niño no lo conoce, se le pregunta qué cuento se sabe y que lo narre como si él mismo fuera el personaje (se registra si el niño accede, se apropia del personaje o no).

Ayuda: se le recuerda al niño “como si tú fueras...”

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Observaciones generales en cuanto a su comportamiento y lenguaje (vocabulario, formas de expresión oral, anticipado, cansado, callado, serio, etc.).

Anexo 3

Bitácora de sesiones de juego de roles

Etapa I. Juego de roles materializado (apoyo en objetos concretos-atributos del rol)

Juego “transporte público”	
<p>Sesiones de trabajo: 1, 2</p> <p>Primera ejecución</p> <p>Primeramente se explicó a los niños el motivo por el cual íbamos a ir a su salón de clases (3 adultos que aplicarían el programa), que asistiríamos 4 días a la semana para jugar con ellos, que para lograr divertirnos jugando era importante la participación de todos, etc. La aceptación por parte de los niños fue inmediata hacia la actividad y hacia los adultos (ellos nos identificaron como 3 maestras) que nos presentamos en ese momento con los niños.</p> <p><u>Planeación del juego</u></p> <p>Se llevó a cabo en casi en una hora; los niños solo se mantuvieron atentos a las indicaciones por unos minutos al inicio de la explicación de la planeación del juego; la mayoría de los niños se levantaban de sus lugares, se empujaban, hablaban, salían del salón de clases, pedían salir al baño constantemente, querían comer su lunch y, en general no atendían a las indicaciones del adulto sobre el juego propuesto.</p> <p><u>Ejecución del juego</u></p> <p>Se llevó a cabo por aproximadamente 10 minutos, no se logró la realización del juego con la participación completa de todos los roles asignados. Los niños jugaban entre sí con acciones diferentes a las relacionadas con el juego del transporte; algunos niños se negaban a realizar su rol; otros niños querían tomar el rol que no les correspondía; pedía salir al baño; salían del salón; fue necesario llevar a cabo la regulación y dirección directa con varios niños del grupo debido a que se distraían con facilidad y obstaculizaban la ejecución del rol de otros niños en el juego. Dificultad para comprender el uso del medio simbólico.</p> <p><u>Verificación del juego</u></p> <p>Durante la charla de verificación con todo el grupo, los niños no comprendían a qué se refiere el “rol” en el juego propuesto. La mayoría de los niños decían que todos hicieron bien su juego (rol), mientras que otros niños, comentaban que querían jugar a otra cosa o salir a los juegos del jardín de la escuela. En este momento no les resulta interesante comentar si cada niño realizó su rol de manera adecuada. Tiempo aproximado de verificación 20 min.</p> <p><u>Reorganización del juego</u></p> <p>La mayoría de los niños expresan el deseo de cambiar de rol; otros de no querer jugar; otros niños se dispersan nuevamente, por lo que los adultos asignan los roles.</p> <p><u>Ejecución del juego</u></p> <p>Algunos niños se empujan entre sí, no esperan su turno, avientan y juegan el material propuesto, en general no asumen su rol con base a las observaciones hechas en la verificación y reorganización del juego. El tiempo de juego fue de aproximadamente 12 minutos.</p>	<p>Categorías presentes</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: nunca ▪ Iniciativa en el juego: no propone; retoma iniciativa del adulto ▪ Uso de objetos: esporádico sin relación con el rol ▪ Uso de medio simbólico: no utiliza (fichas, figuras geométricas, papeles de colores, señales de tránsito) ▪ Realización del juego: dirigido con alta intervención del adulto ▪ Expresión verbal: sin relación con el rol ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 60 ´ <u>Ejecución:</u> 10 ´ <u>Verificación:</u> 20´ ▪ Zona de desarrollo: no acceden.

Juego “escuela”	
<p>Sesiones de trabajo: 3, 4</p> <p>Primera ejecución de este juego</p>	Categorías presentes
<p><u>Planeación</u></p> <p>La planeación se llevó a cabo por aproximadamente 40 minutos; pese a que los niños asisten a la escuela, aún no acceden a la planeación organizada temporalmente de acuerdo a las actividades que se realizan en la escuela, fue necesaria la dirección constante del adulto para la orientación del niño en el tiempo y en el espacio y la orientación en la identificación general de los roles en función del trabajo que cada uno desempeña en la escuela; algunos niños no participan de manera voluntaria para asumir un rol; el adulto propone la mayoría de los roles y los asigna a los niños; algunos de ellos expresan que no les gusta jugar a la escuela. Dificultad para comprender el medio simbólico.</p> <p><u>Ejecución del juego</u></p> <p>Se lleva a cabo en un tiempo aproximado de 12 minutos; los niños se distraen con facilidad; juegan entre sí alejados de su rol; 2 niños expresan querer ir al baño; otros niños ya quieren salir a recreo; otros quieren comer. No se orientan en lugar, tiempo ni en las acciones correspondientes a realizar de acuerdo al plan de actividades para el día en la escuela; en la instrucción dada por una niña (rol de la maestra) a los alumnos (demás niños): “dibuja a tu mamá” algunos niños dibujan otros dibujos (objetos) y un niño expresa no querer dibujar.</p> <p><u>Verificación del juego</u></p> <p>Durante la verificación algunos niños expresaron no querer jugar a la escuela; otras niñas expresaron no querer llevar a cabo el rol asignado en la sesión previa; se reflexiona sobre la importancia de que cada uno de los roles se lleve a cabo para que la escuela funcione como tal durante 15 minutos aproximadamente.</p> <p><u>Reorganización del juego</u></p> <p>Se retoman los roles asignados previamente a los niños con el fin de que cada uno corrija su desempeño de acuerdo a lo comentado en la discusión de verificación.</p> <p><u>Ejecución del juego</u></p> <p>No todos los niños mejoran su desempeño en el rol; la realización del juego se lleva a cabo en aproximadamente 10 minutos; los niños expresan no les gusta jugar a la escuela; desean salir a jugar al patio de la escuela. En cuanto los adultos comentan que el juego terminó quieren salir del salón; otros quieren comer y, en su gran mayoría, los niños no colaboran en la organización del material y mobiliario del salón para finalizar la actividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: nunca ▪ Iniciativa en el juego: no propone; retoma iniciativa del adulto ▪ Uso de objetos: esporádico sin relación con el rol ▪ Uso de medio simbólico: no utiliza (fichas, figuras geométricas, papeles de colores, señales de tránsito) ▪ Realización del juego: dirigido con alta intervención del adulto ▪ Expresión verbal: esporádica ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 40 ´ <u>Ejecución:</u> 11 ´ <u>Verificación:</u> 15 ´ ▪ Zona de desarrollo: no acceden

Juego “doctor”	
<p>Sesiones de trabajo: 5, 6, 7, 8 9, 10</p> <p>Primera ejecución de este juego</p>	Categorías presentes
<p><u>Planeación</u></p> <p>Se realiza planeación del juego, se les explica a los niños las acciones de cada rol específico haciendo énfasis en las características esenciales del personaje, vestimenta, instrumentos, frases. Posteriormente se reparten los roles y se procede a jugar. Tiempo aproximado para la planeación 40 minutos.</p> <p><u>Ejecución del juego</u></p> <p>La realización del juego el cual se presenta de manera caótica al principio, sin embargo, con la regulación del adulto mejoran las acciones de los niños en relación al rol que desempeñan. Realización durante 15 minutos.</p> <p><u>Verificación</u></p> <p>Se realiza la verificación del juego del doctor preguntándole a los niños si fue realizado correctamente y si se respetaron las acciones de cada rol, los niños se muestran participativos manifestando que no salió bien el juego ya que varios de ellos no cumplieron con lo que les tocaba hacer, durante la verificación todos los niños querían hablar no respetando el turno de cada compañero. Tiempo de verificación 30 minutos.</p> <p><u>Reorganización del juego</u></p> <p>Se hace énfasis en las acciones que le corresponden a cada rol del juego del doctor, los niños se muestran entusiasmados, todos manifiestan querer ser el doctor, por lo que se seleccionan los roles al azar; sin embargo no se puede llevar a cabo el juego debido a que se trasladó a los niños al salón donde se impartiría la plática de salud dental para ellos. El juego se suspendió.</p> <p><u>Ejecución</u></p> <p>De acuerdo a la planeación y asignación de los roles del día anterior se propone jugar a los niños y se observa el desarrollo de dicha actividad; se percibe una mayor organización, la mayor parte de los niños actúa de acuerdo a su rol, sin embargo tienden a perder el objetivo durante el juego, algunos de ellos manifiestan querer cambiar de rol ya que no les gustó el que les tocó, otros niños se mantienen atentos y participan de manera organizada. Tiempo de juego 20 minutos. El medio simbólico no lo usan con plena reflexión.</p> <p><u>Verificación</u></p> <p>Se realiza la verificación del juego del día anterior resaltando los objetivos del juego del doctor, los niños mencionan que el juego no salió “bonito”, debido a que ellos mismos platicaban, no estaban en su lugar, y no hacían lo que les correspondía, que la mayoría de ellos quería ser el doctor y no respetaban el rol que se les asignó. El coordinador hizo énfasis en aquellas conductas indeseables que era necesario modificar y resaltar las acciones correspondientes a cada rol del juego. Tiempo aproximado 25 minutos.</p> <p><u>Reorganización y ejecución del juego</u></p> <p>Se propone jugar nuevamente, se asignan de nuevo los roles al azar, se observa una mayor organización en el juego, sin embargo no llega a ser satisfactoria, puesto que aún no desempeñan su rol adecuadamente, mostrando distracciones, pérdida del objetivo y el uso inadecuado de los medios simbólicos propuestos. Tiempo 30 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: a veces ▪ Iniciativa en el juego: no propone; retoma iniciativa del adulto ▪ Uso de objetos: esporádico en relación con el rol. ▪ Uso de medio simbólico: no utiliza (fichas, figuras geométricas, papeles de colores) ▪ Realización del juego: dirigido con alta intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: sin relación con el rol. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 40 ´ <u>Ejecución:</u> 21 ´ <u>Verificación:</u> 27 ´ ▪ Zona de desarrollo: no acceden

Juego “mercado”	
<p>Sesiones de trabajo: 11, 12, 13</p> <p>Primera ejecución de este juego</p>	Categorías presentes
<p><u>Planeación</u></p> <p>Se llevó a cabo por tiempo aproximado de 40 minutos, la mayoría de los niños escuchan las indicaciones sólo al inicio de las mismas participando con sus comentarios sobre lo que se puede comprar en el mercado, no obstante, lo hacen de manera desorganizada sin seguir la orientación del adulto. Algunos niños hablan sobre otros temas no relacionados al juego, otros juegan, se levantan de su lugar, se tiran al piso, los adultos organizan y regulan a los niños de manera constante. El uso de dibujos en la organización del juego resultó poco efectivo para la planeación, no todos los niños los atendieron y asimilaron.</p> <p><u>Ejecución del juego</u></p> <p>Se inició organizando pequeños grupos de compradores y determinado los todos los roles. Algunos niños participaron voluntariamente para asumir un rol, otros no levantaron la mano para pedir rol, otros comentaban no querer jugar, particularmente el niño XRC expresó no querer jugar y al momento de iniciar el juego lloraba y volvía a repetir no querer jugar. El juego se llevó a cabo aproximadamente en 15 minutos, durante los cuales fue necesario llamar la atención de algunos niños que manipulaban la “mercancía a vender”, otros se levantaban de sus “puestos” para ver que había en otro “puesto del mercado”; a los niños que se les asignó el rol de compradores fue necesario regularlos en forma verbal constantemente debido a que platicaban y/o jugaban con objetos próximos a ellos y con sus demás compañeros. Los medios simbólicos se redujeron de tres a uno, los niños no lograron asimilar completamente su uso de acuerdo al juego y a las instrucciones del coordinador.</p> <p><u>Verificación</u></p> <p>Se llevó a cabo por 15 minutos aproximadamente, los niños participaron comentando lo que se hizo durante el juego, quién jugó bien, quién se levantó y no hizo lo que le tocaba, quién intentaba comer la “mercancía” a vender, quién no quiso jugar y, comentaron que querían jugar de nuevo, no obstante, los niños querían cambiar de rol en esta ocasión, otros si aceptaron asumir el mismo rol de la sesión anterior.</p> <p><u>Reorganización del juego</u></p> <p>La mayoría de los niños solicitaba el rol de vendedor y no el rol de comprador, se levantaban de sus lugares para pedir esto a los coordinadores, para algunos niños si se realizó cambió de rol atendiendo a su solicitud y/o por inasistencia de los niños que tenían un rol específico en la sesión anterior. Tiempo 20 minutos.</p> <p><u>Ejecución del juego</u></p> <p>La planeación con apoyo en el pizarrón es poco efectiva ya que los niños atienden más a las instrucciones verbales. El niño que lloró (XRC) en la sesión anterior si participó solicitando el rol de vendedor. Los niños ya no manipularon de manera azarosa la “mercancía”. Las compras se realizan por parejas de niños y niñas, una pareja por vez, sin embargo los niños que esperan su turno para comprar se levantan, piden cambiar de rol, no atienden a la forma en la que están comprando los niños compradores, estos últimos aún requieren ayuda para dirigirse al vendedor y comprar, algunos no pagan, otros se quieren llevar toda la “mercancía de un solo puesto”. Es necesario el acompañamiento y dirección del adulto con cada pareja de niños en turno</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: a veces ▪ Iniciativa en el juego: retoma iniciativa del adulto ▪ Uso de objetos: uso esporádico sin relación con el rol; uso esporádico en relación con el rol. ▪ Uso de medio simbólico: a veces utiliza el propuesto por el adulto (figuras geométricas de colores). ▪ Realización del juego: dirigido con alta intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: esporádica. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 30 ´ <u>Ejecución:</u> 15 ´ <u>Verificación:</u> 22 ´ ▪ Zona de desarrollo: no acceden; ZDP.

<p>para comprar. Los niños se regulan mejor al momento de entregar la “mercancía” para guardarla y entregarla al adulto. 15 minutos.</p> <p><u>Verificación del juego</u></p> <p>En esta ocasión llegaron sólo 15 niños, se logró llevar a cabo la verificación por un tiempo aproximado de 30 minutos, se comentó sobre los hechos que desorganizaron nuestro juego. Aproximadamente 2 niños comentaron que el juego no salía bien porque otros niños se la pasaban jugando a otra cosa y que se portaban mal. Otra niña comentó que no se podía jugar así porque otros niños tomaban las mercancías para vender y se las querían comer.</p> <p>La coordinadora siempre orientó la discusión de los niños hacia la reflexión de las acciones que no permitían llevar a cabo el juego señalando también que esto no es posible verlo y hacerlo en la vida real, los niños comentaron algunas acciones consecuentes a este tipo de acciones, por ejemplo, una niña comentó “si el policía no cuida el supermercado entonces los rateros se pueden llevar las mercancías y ya no tenemos que vender”.</p> <p>Los niños permanecieron atentos evidenciando interés por la discusión y expresando la importancia de desempeñar su rol para llevar a cabo el juego. La coordinadora les propone volver a realizar el juego y los niños se entusiasman comentando que ahora sí realizarán el rol que les toque para la siguiente vez. Se dibuja un plan en el pizarrón del juego para el siguiente día.</p>	
---	--

Juego “mercado”	
<p>Sesión de trabajo: 14</p> <p>Segunda repetición de este juego</p>	Categorías presentes
<p><u>Planeación</u></p> <p>Se inicia con el recordatorio del plan del juego elaborado el día anterior. Los niños participan comentando los pasos a seguir dentro del plan apoyados en la secuencia de los dibujos de este en el pizarrón. Se observa mejor comprensión de los medios simbólicos (dibujos, fichas, figuras geométricas). Tiempo 25 minutos.</p> <p><u>Ejecución del juego</u></p> <p>Al inicio nuevamente todos los niños expresan querer vender, no obstante, aceptan finalmente el rol asignado por el adulto. Se le regula de manera especial al niño GIOV quién no sigue el plan del juego y en la mayoría de las sesiones se dedica a jugar y empujar a sus compañeros. Nuevamente el niño XRC no acepta jugar y poco a poco se va separando del grupo, durante la realización del juego gradualmente el niño se va acercando a sus compañeros que están jugando y sólo observa. El juego fue mejor organizado, los compradores se acercaron a comprar por turnos siendo necesaria la dirección y regulación verbal constante de los adultos, los niños lograron mejorar sus expresiones verbales en relación al juego por iniciativa de los adultos (“buenos días”, “¿cuánto cuesta?”, “me da por favor”, etc.), atienden a los signos específicos de abierto (color verde) y cerrado (color rojo). El juego se realizó organizadamente por casi 15 minutos.</p> <p><u>Verificación</u></p> <p>Al final los mismos niños comentaron de forma espontánea quienes no realizaron el rol adecuadamente y la mayoría ayudaron a guardar el material. Todavía se observa que algunos niños se distraen en la actividad. Tiempo 10 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: a veces; estable con ayuda. ▪ Iniciativa en el juego: retoma iniciativa del adulto ▪ Uso de objetos: esporádico en relación con el rol. ▪ Uso de medio simbólico: a veces utiliza el propuesto por el adulto (figuras geométricas, dibujos, fichas) ▪ Realización del juego: dirigido con alta intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: en relación con el rol y con ayuda. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio:

	<p><u>Planeación:</u> 25 ´</p> <p><u>Ejecución:</u> 15´</p> <p><u>Verificación:</u> 10´</p> <p>▪ Zona de desarrollo: no acceden; ZDP.</p>
--	--

Juego “transporte público”	
<p>Sesiones de trabajo: 15, 16, 17</p> <p>Segunda repetición de este juego</p>	Categorías presentes
<p><u>Planeación del juego</u></p> <p>Se propone el juego, algunos niños comentan que ya lo hicimos, otros comentan que no quieren jugar, otros dicen si querer participar, se les motiva a realizar el juego nuevamente para que cada vez salga mejor. Los niños aceptan en su mayoría. Se elabora el plan del juego por pasos apoyado en dibujos en el pizarrón. La gran mayoría de los niños permanecen en sus lugares, existen 4 casos de niños que es necesario regularlos verbalmente de manera constante. Se concluye la planeación, todos revisamos los pasos del juego con apoyo en los dibujos. Planeación 35 minutos. Algunos niños toman roles por iniciativa propia (6 niños), con otros es necesario asignarles el rol (10 niños). En esta ocasión faltaron aproximadamente 10 niños, entre ellos el niño que llora (XRC).</p> <p><u>Ejecución del juego</u></p> <p>La realización fue más ordenada en base al plan dibujado del juego. Se separó a los niños según los roles que iban a desempeñar, dichos roles se fueron introduciendo gradualmente en el juego y por turnos, de manera que cada uno de los niños del resto del grupo podía observar el desempeño del niño-rol en turno, algunos comentaban “así no lo hagas”, “di gracias”, “siéntate en tu lugar”, etc. No obstante, todavía algunos niños (5) continúan jugando y distrayendo a los demás niños. Nuevamente el niño GIOV requiere orientación dirigida y constante. El juego se llevó a cabo por 15 minutos aproximadamente. Los roles de mejor desempeño fueron el chofer y la gran mayoría de pasajeros pese a que, de estos niños, varios comentaron querer jugar al mercado y no al transporte. Al final todos regresaron a su lugar y esperaban la verificación del mismo, lo cual se les indicó sería para otro día. Los niños identifican y comprenden varios signos simbólicos (señales de tránsito, semáforo, figuras geométricas).</p> <p><u>Verificación</u></p> <p>Se realizó sólo la verificación del juego, en esta sesión llegaron los 10 niños que faltaron la sesión previa, fue necesario explicarles el juego y decir que su participación también era importante. Se realizó el plan en pizarrón como medio de recuerdo para los niños sobre la secuencia de nuestro juego para verificarlo en orden, no obstante algunos niños se saltan a la parte final sin comentar los errores cometidos por los jugadores en la parte inicial del juego. Se les orienta en el plan, se realiza verificación dirigida con cada uno de los roles que participaron, los niños se motivan a decir tanto las acciones que observaron correcta como las incorrectas por parte de los roles. Algunos niños justifican sus acciones incorrectas durante el juego comentando que pasó eso porque otros niños(as) los estaban molestando y, comentan “por su culpa no me salió”. Se retoma la importancia de que cada uno debe hacer lo que le corresponde para que nuestro juego quede “bonito”. Otros niños comentan</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: a veces; estable con ayuda. ▪ Iniciativa en el juego: retoma iniciativa del adulto; retoma iniciativa de los niños. ▪ Uso de objetos: esporádico en relación con el rol. ▪ Uso de medio simbólico: gradual uso estable de los medios propuestos (señales de tránsito, semáforo, figuras geométricas, fichas). ▪ Realización del juego: dirigido con alta intervención del adulto, tendencia hacia juego dirigido con mínima intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: en relación con el rol y con ayuda. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 35 ´ <u>Ejecución:</u> 15´ <u>Verificación:</u> 20´ ▪ Zona de desarrollo: no acceden y ZDP.

<p>que no todos ayudan a acomodar las cosas en el salón. Varios niños piden salir al baño en la hora de la verificación de cada rol. Se comenta de manera especial el comportamiento de GIOV, los niños expresan todo lo observado en él, GIOV no acepta, no comenta nada y sólo se ríe. Tiempo de verificación 30 minutos.</p> <p><u>Planeación y ejecución del juego</u></p> <p>Se inicia siguiendo el plan dibujado en pizarrón previamente. Se orienta a los niños en el seguimiento del plan, preparación del material e inicio del juego. En esta ocasión el niño GIOV no asiste. El niño XRC toma la iniciativa de tomar el papel del chofer; aproximadamente 5 niños expresan el rol que desean realizar, algunos se retoman, otros se asignan a los niños de manera dirigida sobre todo a aquellos que no participan activamente. El juego se lleva a cabo por un tiempo aproximado de 15 minutos; todavía se requiere regular a los niños que olvidan su rol y se dedican a jugar. No obstante, el juego se lleva a cabo de manera más organizada que en la sesión previa. Se evidencia la comprensión de los medios simbólicos, incluso algunos niños llegan a identificar las figuras geométricas y sus colores.</p> <p><u>Verificación del juego</u></p> <p>Aproximadamente 20 niños participan expresando las actividades realizadas adecuadamente, otros comentan sobre las principales fallas de los niños que no asumieron correctamente el rol, otros comentan que <i>“al no hacer bien el rol puede haber accidentes y las personas se pueden lastimar”</i>. La verificación fue mucho más provechosa que en la sesión previa. Los niños que realizaron bien su rol, aproximadamente 8, recibieron una estrellita y el reconocimiento de sus compañeros. Tiempo 10 minutos.</p> <p>Nota: este día nos despedimos de los niños pues las actividades de juego se suspendieron hasta la segunda semana de enero, esta fue la indicación de la directora del preescolar con el fin de que los niños y su maestra lleven a cabo las actividades correspondientes a los festejos del mes de diciembre.</p>	
---	--

Juego “doctor”	
<p>Sesiones de trabajo: 18, 19, 20, 21</p> <p>Segunda repetición de este juego</p>	Categorías presentes
<p><u>Planeación del juego</u></p> <p>Se realiza la planeación y elaboración de estrategias para el juego del doctor, haciendo énfasis en las acciones que corresponden a cada rol de manera secuencial y los pasos durante el desarrollo del juego, así mismo, los alumnos participan en la creación del plan, se utiliza el modelado del rol por parte de las coordinadoras del juego para destacar las formas de expresión, vocabulario y turnos en el diálogo, esto se hizo tanto para el rol del doctor como para el de los pacientes. Los niños participan colocando los medios simbólicos bajo la dirección del adulto (tarjetas de colores para indicar el turno de los pacientes). Tiempo de planeación 40 minutos.</p> <p><u>Ejecución del juego</u></p> <p>Se comentan en forma oral, conjuntamente con los niños, la secuencia de pasos de la planeación del juego elaborada en la sesión previa. Se inicia con la participación directa de las coordinadoras del programa desempeñando un rol, con el fin de modelar a los niños la secuencia de acciones, expresiones y desempeño en general (los niños asignaron rol a las coordinadoras). La participación de los niños es activa y entusiasta cuando observan a las</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: a veces; estable con ayuda. ▪ Iniciativa en el juego: retoma iniciativa del adulto ▪ Uso de objetos: esporádico sin relación con el rol; gradualmente a uso esporádico en relación con el rol. ▪ Uso de medio simbólico: gradualmente se

<p>coordinadoras jugar. En general, la mayoría de los niños lleva a cabo su rol aún con ayuda y la regulación constante pues la atención de los niños se orienta hacia la novedad y características de los objetos concretos (juguetes) empleados para el desempeño del rol del doctor; usan los medios simbólicos para esperar su turno con ayuda. Se observa dificultad para que los niños digan las expresiones verbales propias de cada rol. Tiempo de juego 15 minutos.</p> <p><u>Verificación del juego</u> La verificación se realiza por cada rol, todos los niños comentan sobre el desempeño de cada uno. Se comenta que algunos niños que desempeñaron el rol de doctores estaban jugando con los objetos sin atender al paciente, otros niños(as) lo desempeñaron adecuadamente; se comentan los aspectos generales a mejorar y su importancia para la vida real. Los niños comentan de manera espontánea que es importante que los médicos hagan bien su trabajo para curar a las personas. Es necesaria la regulación verbal del adulto durante la verificación pues varios niños participan en voz alta a la vez. Tiempo 20 minutos.</p> <p><u>Reorganización y ejecución del juego</u> Se inicia con la revisión del plan elaborado previamente (10 minutos). Se retoma la mayoría de los roles por iniciativa de los niños, no obstante aún sigue siendo necesario reorientar sus acciones de acuerdo a su rol. Una niña (LU) no participa en esta ocasión y se aísla de los niños. Aún es necesaria la orientación de las coordinadoras en la realización de la secuencia de acciones y formas de expresión de los niños de acuerdo a los roles que desempeñan. Los niños acceden a la regulación del adulto, aprenden el uso funcional y denominación de los objetos (juguetes) que corresponden al rol de médico, los manipulan activamente por lo que se les reorienta al desempeño de su rol. Al final del juego todos los niños a una sola voz expresan a la niña LU el deseo de que participe y juegue con todos la próxima vez. Tiempo de juego 18 minutos.</p>	<p>observa uso estable de los medios propuestos (figuras geométricas, dibujos, fichas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización del juego: gradualmente se presenta desplegado con alta intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: en relación con el rol y con ayuda. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: Planeación: 25 ´ Ejecución: 16´ Verificación: 20´ ▪ Zona de desarrollo: ZDP
--	---

Juego “cine”	
<p>Sesiones de trabajo: 22, 23 Primera ejecución</p>	<p>Categorías presentes</p>
<p><u>Planeación del juego</u> Los niños participan en la organización del plan, varios de ellos expresan el paso número uno de este de manera correcta: preparar el material que se necesita; otros niños se adelantan a la parte de realización del juego, la coordinadora les ayuda a corroborar la secuencia del plan. Después 2 niños comentan adecuadamente el paso siguiente del plan: repartir los roles; todos participan siendo necesario regular los turnos de cada uno. Se invita individualmente a la niña LU que dibuje a uno de los roles participantes en el plan, la niña accede. Muchos niños participan de manera voluntaria comentando lo que no se puede hacer en el cine, como llevar mascotas, meter celulares o comida al cine, no hacer ruido, etc. Se concluye el plan en 30 minutos. Los niños muestran entusiasmo por este juego. Nota: en esta ocasión la maestra de grupo y maestra practicante estuvieron presentes en la planeación como observadoras pasivas.</p> <p><u>Ejecución del juego</u> El juego del cine fue interesante y motivante para la mayoría de los niños, no obstante algunos de ellos no se mantuvieron con una conducta regulada por todo el tiempo que duró la película “el transporte público”; fue de interés para</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: a veces; estable con ayuda. ▪ Iniciativa en el juego: retoma iniciativa del adulto ▪ Uso de objetos: esporádico sin relación con el rol; esporádico en relación con el rol. ▪ Uso de medio simbólico: a veces utiliza el propuesto por el adulto (figuras geométricas, señales impresas, figuras de

<p>ellos el equipo utilizado (proyector y computadora) por lo que en pequeños momentos abandonaban su rol y con orientación del adulto lo retomaban. La niña LU no desempeña adecuadamente su rol por el tiempo de duración de la película (11 minutos), es necesaria la regulación constante de las coordinadoras para ella de manera individual. Los niños proponen algunas señales de lo que no se debe hacer en el cine (dibujan un teléfono celular en el pizarrón). El uso de los objetos durante el juego no siempre estuvo en relación con el tema del mismo (toman materiales que se encuentran dentro del salón), con la reorientación del adulto dejan esos objetos en su lugar. La mayoría de los niños desempeñan su rol pero manifestando expresiones verbales no siempre en relación a este. Comprenden el uso de medios simbólicos propuestos, tales como señales impresas de lo que no debe hacerse, figuras de colores, números, figuras geométricas, fichas. Tiempo 18 minutos.</p> <p><u>Verificación</u> Al finalizar la película los niños solicitan ver otra a una sola voz, al darles la indicación de que terminó el juego no todos ellos aceptan el fin, se les comenta nuevamente que se debe concluir, entonces ayudan a poner el material en su lugar. En este momento la regulación verbal del adulto es importante debido a que los niños se distraen fácilmente. Varios niños comentar querer jugar de nuevo este juego. Tiempo 18 minutos.</p>	<p>colores, fichas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización del juego: dirigido con alta intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: esporádica, en relación con el rol y con ayuda. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: Planeación: 30´ Ejecución: 18´ Verificación: 18´ ▪ Zona de desarrollo: ZDP
---	--

Juego “mercado”	
<p>Sesiones de trabajo: 24, 25, 26 Tercera ejecución</p>	<p>Categorías presentes</p>
<p><u>Planeación del juego</u> Se realiza la planeación, se delimitaron los roles destacando las acciones de cada uno, así mismo se enfatizaron las características y los campos semánticos del mercado revisando cada uno (frutas: manzana, pera, papaya, mango, etc.; verduras: elote, calabaza, chile, cebolla). Los niños por iniciativa propia proponen tomar un rol determinado, se les comenta que a los más quietos se les dará la oportunidad de escoger su rol, el resto es asignado por el adulto y los niños lo asumen, en algunos casos los niños requieren ayuda del adulto para permanecer en la actividad. El adulto propone usar flechas indicadoras de la entrada y salida del mercado. Tiempo 30 minutos.</p> <p><u>Realización del juego</u> La planeación previa se repasa rápidamente, se procede a jugar, cada alumno retoma su rol y se delimitan sus acciones durante el mismo. La mayoría de los alumnos participaron de manera entusiasta empleando los medios simbólicos propuestos (figuras de papel de colores, fichas, números impresos). Aún falta consolidar las expresiones verbales de cortesía en relación al rol, el adulto dirige constantemente a los niños durante el juego tanto en la secuencia organizada de acciones requeridas como en las formas de expresión esperadas de acuerdo a la actividad. Algunos niños manipulan los materiales por curiosidad, esto es, sin relación al rol y con relación al rol. Tiempo 17 minutos.</p> <p><u>Verificación del juego</u> Se observó desobediencia por parte de los niños durante su participación, la mayoría de ellos permanecieron inatentos por lo que se revisó rápidamente el rol que desempeñaba cada uno y se concluyó dicha actividad. La verificación como secuencia organizada de acciones no se llevó a cabo, los niños hacían expresiones no relacionadas al juego y a los roles, esto se atribuye en cierta</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: a veces; estable con ayuda. ▪ Iniciativa en el juego: no propone; retoma iniciativa del adulto ▪ Uso de objetos: esporádico sin relación con el rol; esporádico en relación con el rol. ▪ Uso de medio simbólico: a veces utiliza el propuesto por el adulto (figuras de papel de colores, fichas, números impresos) ▪ Realización del juego: dirigido con alta intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: esporádica. ▪ Partes funcionales de

manera a la novedad del material empleado en el juego, el cual atractivo para la mayoría de ellos. La dirección y ayuda del adulto fue constante para tratar de que los niños se mantuvieran en esta actividad. Tiempo 15 minutos.	la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 30 ´ <u>Ejecución:</u> 17´ <u>Verificación:</u> 15´ ▪ Zona de desarrollo: ZDP
--	--

Juego “cine”	
Sesiones de trabajo: 27, 28, 29 Segunda ejecución del juego	Categorías presentes
<p><u>Planeación del juego</u></p> <p>Se realiza la planeación haciéndose énfasis en las acciones de cada rol y en sus expresiones verbales, algunos roles fueron: director de cine, los taquilleros, los vendedores de dulces y palomitas, acomodador de visitantes, policía y visitantes al cine). Cada niño por iniciativa propia participa describiendo una característica del cine y las normas de comportamiento dentro de éste. La participación es activa, los niños son regulados por los adultos para esperar su turno y participar, ellos aceptan la regulación por lo que cada vez el juego se vuelve más organizado. Tiempo 30 minutos.</p> <p><u>Nota:</u> Después de la planeación se llevó a cabo una reunión con la maestra titular del grupo, Psic. de apoyo de USAER, directora y supervisora de zona escolar de San Pablo del Monte. Se comentó nuevamente el proyecto, objetivos, metodología y avances del trabajo en grupo hasta este momento.</p> <p><u>Ejecución del juego</u></p> <p>Se revisa rápidamente el plan del juego de cine y posteriormente se lleva a cabo el juego, cada niño asume el rol que se le asignó, la mayoría de ellos cumple con el rol que, en su mayoría fueron asignados por la coordinadora, sin embargo aún pierden el objetivo dejándose llevar por sus propios intereses, manipulan objetos en relación y sin relación con su rol, no obstante <i>los medios simbólicos fueron usados adecuadamente</i> (señales impresas, fichas, figuras papel de colores, números impresos, figuras geométricas), excepto el de “silencio en la sala”. Las expresiones verbales de los niños son diversas (no estables en relación a su rol), la dirección del adulto es constante. Finalmente se termina el juego y se deja pendiente la verificación. Tiempo 15 minutos.</p> <p><u>Verificación del juego</u></p> <p>Se realiza la verificación del juego del cine, se observó mayor cooperación durante la sesión, sin embargo aún permanecieron inatentos algunos niños, por lo tanto se recalcó la importancia de realizar lo que a cada uno le corresponde dentro del juego para que salga “bonito”, cada niño aportó ideas para mejorar el juego y el comportamiento dentro del salón. Tiempo 25 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: a veces ▪ Iniciativa en el juego: no propone; retoma iniciativa del adulto ▪ Uso de objetos: esporádico sin relación con el rol; esporádico en relación con el rol. ▪ Uso de medio simbólico: a veces utiliza el propuesto por el adulto (señales impresas, fichas, figuras de papel de colores, números impresos, figuras geométricas) ▪ Realización del juego: dirigido con alta intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: en relación con el rol y con ayuda. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 30 ´ <u>Ejecución:</u> 15´ <u>Verificación:</u> 25´ ▪ Zona de desarrollo: ZDP

Juego “bomberos”	
<p>Sesiones de trabajo: 30, 31, 32</p> <p>Primera ejecución</p> <p><u>Plan del juego</u></p> <p>Se lleva a cabo la planeación, se destacan los aspectos esenciales de cada rol, los niños describen características, símbolos y señales del juego, se delimitan los roles, la participación de los niños es activa y espontánea, incluso algunos de ellos dibujan en el pizarrón los materiales requeridos por los bomberos. En esta ocasión se realiza análisis fonológico de la palabra bombero, intentando con ello repasar las grafías con sus características fonológicas. La dirección del adulto sigue siendo importante durante toda la actividad, se alcanzó un tiempo de 35 minutos en la sesión.</p> <p><u>Ejecución del juego</u></p> <p>Se revisan rápidamente los roles y se escogen a los niños para desempeñarlos, varios roles fueron asignados a iniciativa de los mismos niños, posteriormente casi todos participan en el juego de manera activa y entusiasta, proponen acciones dentro del mismo; se observa que la mayoría acceden con mayor facilidad a la regulación del adulto manteniéndose en las acciones organizadas secuencialmente para desarrollar el juego, algunos niños proponen el uso de colores como signos especiales para indicar la funcionalidad de dos carros de bomberos, todo esto facilita el logro del objetivo. Las expresiones verbales de los niños son en relación al rol, no obstante, en ocasiones el adulto las dirige. Los niños se mantienen atentos al momento en que los toca participar, en algunos instantes asumen su rol de manera estable y sin ayuda del adulto. Una niña sugiere que una mesa represente el trampolín donde las personas de la casa que se está incendiando puedan saltar. Tiempo 18 minutos.</p> <p><u>Verificación</u></p> <p>Se lleva a cabo la verificación del juego del bombero, cada niño participa en la reflexión del propio comportamiento y también de sus compañeros, así mismo, participan proponiendo nuevos símbolos que se incluirán posteriormente en el juego. La intervención del adulto sigue presente, los niños acceden favorablemente. Tiempo 25 minutos.</p>	<p>Categorías presentes</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: estable y con ayuda ▪ Iniciativa en el juego: retoma iniciativa del adulto; retoma iniciativa de los niños. ▪ Uso de objetos: uso estable con diferentes objetos con la dirección del adulto. ▪ Uso de medio simbólico: uso estable de los medios propuestos; propone sus medios simbólicos (fichas, figuras de papel de colores, números impresos, figuras geométricas, señales de entrada y salida) ▪ Realización del juego: dirigido con mínima intervención del adulto; desplegado con mínima intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: en relación con el rol y con ayuda. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 35 ´ <u>Ejecución:</u> 18´ <u>Verificación:</u> 25´ ▪ Zona de desarrollo: ZDP

Juego “bomberos”	
<p>Sesiones de trabajo: 33, 34</p> <p>Segunda ejecución</p>	Categorías presentes
<p><u>Planeación del juego</u></p> <p>Se lleva a cabo la planeación con introducción de signos numéricos para indicar casas y orden en que los bomberos acudirán al incendio. También se realiza análisis fonológico de palabras relacionadas con el juego: bomberos, casa, fuego, agua, casco, fin (a solicitud de la maestra de grupo a manera de repaso de las grafías y de su representación gráfica). Los niños participan activamente en la planeación dibujando los materiales a emplear en el pizarrón comentando espontáneamente lo que se requiere de acuerdo al tema del juego. Tiempo 25 minutos.</p> <p><u>Ejecución del juego</u></p> <p>Se inicia con una rápida revisión del plan previo del juego, se procede a escoger y delimitar roles y posteriormente se lleva a cabo el juego, los niños participan activamente, se observa que la mayoría de los ellos asume el rol con mayor seriedad haciendo conciencia de la importancia de su rol dentro del juego. Todos reconocen y emplean los medios simbólicos (fichas de color, números, letras, flechas) propuestos para el juego. Las expresiones verbales son adecuadas al juego, sólo en ocasiones el adulto las dirige en los niños. El juego es más desplegado pero aún con la dirección del adulto. Una niña propone que se debe dar la dirección del preescolar para que los bomberos puedan llegar, otra niña propone la acción de saltar al trampolín para no quemarse en el incendio, otros niños hacen expresiones gestuales simbólicas de grito y llamada de auxilio. En el momento de dar la indicación del fin del juego, los niños paran e intentan empezar a recoger el material, el adulto los dirige en esto. Tiempo 18 minutos.</p> <p><u>Verificación</u></p> <p>Las condiciones del juego favorecieron la realización de la verificación al finalizar el juego, la mayoría de los niños se regulan con la indicación de levantar la mano para comentar sobre nuestro juego esperando su turno, a pocos niños fue necesario recordarles la regla para hacer su comentario al grupo. Se felicita a los niños. La verificación fue dinámica y rápida. Tiempo 15 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: estable con ayuda; estable sin ayuda ▪ Iniciativa en el juego: retoma iniciativa del adulto; propone ▪ Uso de objetos: uso estable con diferentes objetos con la dirección del adulto; uso estable de manera independiente. ▪ Uso de medio simbólico: uso estable de los medios propuestos (fichas de color, números impresos, letras, flechas) ▪ Realización del juego: desplegado con mínima intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: en relación con el rol y con ayuda. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 25 ´ <u>Ejecución:</u> 18´ <u>Verificación:</u> 15´ ▪ Zona de desarrollo: ZDP y ZDA.

Juego “fonda”	
<p>Sesión de trabajo: 35</p> <p>Primera ejecución</p>	Categorías presentes
<p><u>Planeación</u></p> <p>La planeación fue dinámica con la participación de los niños, en esta ocasión casi todos accedieron a la indicación de levantar la mano cuando quisieran participar oralmente en la planeación; la gran mayoría de los niños querían participar eligiendo su propio rol, las coordinadoras del juego aceptaron la propuesta de algunos niños y en otros casos se asignaron los roles no por falta</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: estable con ayuda; estable sin ayuda ▪ Iniciativa en el juego: retoma iniciativa del

<p>de iniciativa de algunos de ellos, sino más bien para hacerlos participar activamente de acuerdo a las características de los propios roles. Se muestran los medios simbólicos a emplearse (fichas, hojas de papel con dibujos como menú, figuras de colores, flechas) tiempo 25 minutos.</p> <p><u>Ejecución</u> Durante el juego los niños se mostraron entusiasmados, todos realizaron su rol, solo algunos niños (2 niños lava platos) dejaron por un momento su rol y posteriormente lo retomaron con la intervención del adulto. Los 2 niños que realizaron el rol de chef fueron los que mejor desarrollaron su rol, incluso uno de ellos realizó juego simbólico representando las acciones de preparar la comida solicitada por los meseros, llenando el vaso de agua y sirviendo una taza de café con las acciones secuencialmente organizadas. Todos los niños comensales realizaron, al menos por breves momentos, acciones simbólicas de comer empleando objetos que sustituían a los alimentos (cajas, figuras, vasos, fichas, números), de igual manera accedieron a los medios simbólicos propuestos. Las expresiones verbales fueron adecuadas al momento de pedir su comida, el adulto interviene mínimamente a la hora de que los comensales debían de pagar su cuenta. Los objetos en general fueron empleados adecuadamente en relación a los roles y al juego. Tiempo 17 minutos.</p> <p><u>Verificación</u> La verificación logró realizarse en la misma sesión. En primer lugar todos los niños participaron acomodando el material en su lugar. De manera especial el niño URI empezó a cantar la canción del candadito con el fin de que sus compañeros guardaran silencio y se sentaran en su lugar (el niño asumió la posición de regulador de sus propios compañeros), los niños se regulan por la canción y guardan silencio. Al verificar los roles, varios niños levantan la mano para comentar; los niños que no lograron hacer su mejor rol aceptan la crítica de sus compañeros. Todos acordamos realizar nuevamente el juego con mejor desempeño. Tiempo 15 minutos.</p>	<p>adulto; propone</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de objetos: uso estable con diferentes objetos con la dirección del adulto; uso estable de manera independiente. ▪ Uso de medio simbólico: uso estable de los medios propuestos (cajas, figuras de colores, vasos, fichas, dibujos, números) ▪ Realización del juego: desplegado con mínima intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: en relación con el rol y con ayuda. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 25´ <u>Ejecución:</u> 17´ <u>Verificación:</u> 15´ ▪ Zona de desarrollo: ZDP y ZDA.
---	---

Juego “fonda”	
<p>Sesión de trabajo: 36 Segunda ejecución</p>	<p>Categorías presentes</p>
<p><u>Planeación</u> Se llevó a cabo con participación activa de los niños, quienes ya conocen los pasos de cómo organizar el juego. Los niños levantan la mano para solicitar los roles, en esta ocasión la mayoría fueron asignados por las coordinadoras ya que muchos de los niños solicitan desempeñar el mismo rol. La planeación fue rápida los niños ya saben qué hacer para prepararse, solicitan a las coordinadoras los medios simbólicos ya conocidos (flechas, figuras de colores, cajas, fichas, palitos de conteo, hojas de papel), en esta ocasión se agregó una tarjeta con número a cada mesa y a cada mesero. Todos se ubican en la posición de su rol y a la cuenta de 3, por parte de los mismos niños, se inició el juego. Tiempo 19 minutos.</p> <p><u>Ejecución</u> Tanto el inicio como gran parte del juego fueron ordenados, todos los niños estaban en su rol, sólo en la parte final del juego el niño IRV (lavaplatos) abandonó su puesto y rol, este niño regresó a su lugar cuando la coordinadora</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: estable con ayuda; estable sin ayuda ▪ Iniciativa en el juego: retoma iniciativa del adulto; propone ▪ Uso de objetos: uso estable con diferentes objetos con la dirección del adulto; uso estable de manera independiente. ▪ Uso de medio

<p>del juego se lo indicó. La mayoría de los niños realizan acciones simbólicas con los objetos utilizados como sustitutos de alimentos. La niña MAR dejó su papel de mesera para ir al baño, al tardarse mucho en el baño el jefe de meseros asumió el rol para atender la mesa que quedó sin atención de esta mesera. El niño GIO-MAN por un momento también abandonó su rol por ayudar a los dos niños chef a preparar la comida, cuando se le recordó su rol regresó sin ningún problema. El niño ARM al solicitar la cuenta al mesero para pagar \$ 9.00 comenta que no le alcanza, que sólo tiene \$ 5.00, lo cual es correcto, entonces el mesero le solicita que pague sólo los \$ 5.00, esta acción reflexiva de ambos niños es importante en relación a la verificación y comparación de la cantidad de pesos (fichas) que tienen y las que faltan. La intervención del adulto es mínima, las expresiones de los niños son acordes al juego, incluso algunos niños comensales que están en una mesa hacen comentarios como si estuvieran entablando una conversación entre ellos, o bien, compartiendo su comida, todo esto por iniciativa propia. Al terminar el juego los niños participan ordenadamente entregando y acomodando el material empleado. Tiempo de juego 20 minutos.</p> <p><u>Verificación</u></p> <p>Los niños saben que es lo que se tiene que hacer en esta parte, algunos intentan ayudar a acomodar el material y otros intentan sentarse en su lugar, nuevamente el niño URI inicia con la canción del candadito regulando a sus compañeros para que guarden silencio, los niños acceden, inicia la verificación de los roles, en su mayoría todos fueron realizados mucho mejor que en la sesión pasada, excepto por la niña-mesera que se fue al baño y se tardó y el niño-mesero que dejó su rol por preparar comida con los chef. Los niños identifican mejor los números gráficos que se emplearon para numerar mesas así como la cantidad de fichas proporcionadas para pagar su comida. Tiempo 16 minutos.</p>	<p>simbólico: uso estable de los medios propuestos (cajas, figuras de colores, vasos, fichas, dibujos, números)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización del juego: desplegado con mínima intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: en relación con el rol y con ayuda. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 19’ <u>Ejecución:</u> 20’ <u>Verificación:</u> 16’ ▪ Zona de desarrollo: ZDP y ZDA.
--	--

Juego “estética (peluquería)”	
<p>Sesiones de trabajo: 37, 38</p> <p>Primera ejecución</p>	<p>Categorías presentes</p>
<p><u>Planeación</u></p> <p>Nuevamente se lleva a cabo con la participación activa de los niños, sobre todo de las niñas a quienes les entusiasma jugar a pintarse las uñas, arreglarse el cabello, etc. Todos comentan que roles se pueden llevar a cabo y se auto-proponen. Finalmente se les concede el rol deseado a aquellos niños que levantan la mano ordenadamente, en su mayoría fue así. Al resto de los niños el rol les fue asignado por las coordinadoras. Se prepara el material, algunas niñas proponen usar palitos de colores para representar los colores de esmalte de uñas. Todos esperan ordenadamente la iniciación del juego. Pese a que este fue un juego nuevo, los niños participan en la planeación con expresiones verbales en relación a los roles. Planeación 22 minutos.</p> <p><u>Ejecución</u></p> <p>Los niños peluqueros y estilistas esperan ordenadamente a sus clientes en el salón de belleza, ellos realizaron sus propios signos para indicar a que personas podían atender; por ejemplo las niñas manicuristas dibujaron uñas de colores; no obstante a la otra niña manicurista fue necesario proponerle el tipo de signo dibujando el contorno de su propia mano sobre la hoja. Otros prepararon dibujos de niñas y/o niños como señales indicadoras de a qué personas estaba dirigido el servicio (silla y peluquero o estilista). Los niños en su mayoría lograron orientarse con las señales para saber a qué silla dirigirse. Se realiza el conteo de fichas (monedas) conjuntamente con los niños con el</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: estable sin ayuda ▪ Iniciativa en el juego: retoma iniciativa del adulto; propone ▪ Uso de objetos: uso estable con diferentes objetos con la dirección del adulto; uso estable de manera independiente. ▪ Uso de medio simbólico: uso estable de los medios propuestos (cajas, figuras de colores, fichas, dibujos, números, palitos de colores)

<p>rol de clientes para preparar su dinero y pagar en la caja por su arreglo en la estética. El niño ARM con rol de peluquero realiza movimientos y sonidos simbólicos para simular la máquina rasuradora al estar cortando el pelo a un cliente, también de manera espontánea toma un aro y lo usa como espejo donde su cliente puede observar el corte de su cabello. Las expresiones verbales de los niños son en relación al rol desempeñado. El uso de diferentes objetos es estable y en relación con el rol. En general a los niños se les observa participativos y comprometidos con su rol. Tiempo 20 minutos.</p> <p><u>Verificación</u></p> <p>En esta ocasión a la mayoría de los niños se les hizo un reconocimiento verbal por parte de las coordinadoras (y por algunos de los mismos niños) por haber llevado a cabo su rol correctamente, hubo algunos casos donde se comentó que el rol podía mejorar para que el juego también fuera más divertido. Todos los niños participan procurando esperar su turno para hablar y, en su caso, las coordinadoras regulaban la espera y toma del turno de los niños. Tiempo 14 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización del juego: desplegado con mínima intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: en relación con el rol y con ayuda; constante, estable e independiente. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 22’ <u>Ejecución:</u> 20’ <u>Verificación:</u> 14’ ▪ Zona de desarrollo: ZDP y ZDA.
--	---

Juego “hospital”	
<p>Sesión de trabajo: 39</p> <p>Primera ejecución</p>	<p>Categorías presentes</p>
<p><u>Planeación</u></p> <p>Fue más rápida que en el juego del doctor, los niños se orientan con el plan del juego dibujado en el pizarrón y por indicaciones de la coordinadora; identifican mejor los roles y sus acciones correspondientes. Conocen y emplean mejor el material (algunos instrumentos de exploración médica) en comparación a juegos previos. Ellos mismos comentan qué acciones deben hacerse como médico o como enfermo, etc. Tiempo 20 minutos.</p> <p><u>Ejecución</u></p> <p>Los niños paramédicos esperan pacientemente su turno en su lugar; el inicio del juego se señala con una figura de color verde, la asistente del hospital lleva a los pacientes la sala de espera; los médicos llaman a los pacientes por turno, los cuales se indicaron a los niños mediante fichas de colores. La interacción y expresiones entre médico, enfermera y paciente son más activas y espontáneas. En cada consultorio (3 mesas) las enfermeras y médicos preparan signos gráficos para dar a conocer qué tipo de pacientes pueden atender, ellos hacen dibujos de: niños, mujeres, hombres. Durante su trayecto de salida del hospital un paciente se desmaya, entonces llegan los paramédicos a auxiliarle, el paciente sigue desmayado, entonces llega un médico con su enfermera lo atienden en ese momento, al no reaccionar el paciente el médico (GIO-MAN) expresa “ya se murió” e intenta retirarse de ese lugar, entonces la coordinadora del juego le comenta que eso no puede ser que su deber es atenderlo que debe ser un buen médico, el niño vuelve al paciente e intenta revisarlo nuevamente, el paciente desmayado reacciona, da las gracias y los paramédicos lo acompañan a la salida del hospital. Todas estas acciones fueron espontáneas. Se felicita al médico por su trabajo. El resto de los niños son espectadores desde el lugar que ocupan de acuerdo a su rol. Se finaliza el juego cuando el coordinador muestra a los niños una figura de color rojo; todos los niños colaboran para guardar el material. Por indicación de una coordinadora se sientan en su lugar y esperan la indicación para salir al</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: estable con y sin ayuda. ▪ Iniciativa en el juego: retoma iniciativa del adulto; propone ▪ Uso de objetos: uso estable con diferentes objetos con la dirección del adulto; uso estable de manera independiente. ▪ Uso de medio simbólico: uso estable de los medios propuestos (cajas, figuras de colores, fichas, dibujos, números, palitos de colores; flechas) ▪ Realización del juego: desplegado con mínima intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: en relación con el rol;

<p>recreo. Tiempo 21 minutos.</p> <p><u>Verificación</u></p> <p>Todos los niños participan en la verificación del juego del día previo, la mayoría de levanta la mano para dar su opinión sobre los roles que se van revisando. Se reconoce y felicita el trabajo realizado por todos de acuerdo a su rol. Tiempo 15 minutos.</p>	<p>constante, estable e independiente.</p> <p>▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 20’ <u>Ejecución:</u> 22’ <u>Verificación:</u> 15’</p> <p>▪ Zona de desarrollo: ZDP y ZDA.</p>
---	--

Juego “hospital”	
<p>Sesión de trabajo: 40</p> <p>Segunda ejecución</p> <p><u>Reorganización con planeación</u></p> <p>Se propone jugar nuevamente retomando el plan previo, varios niños toman un rol por iniciativa propia, también en su gran mayoría al momento tomar el rol los niños ya saben que tienen que hacer y se preparan para ello con la ayuda de las coordinadoras. Tiempo 20 minutos.</p> <p><u>Ejecución</u></p> <p>A la cuenta de tres se inicia el juego, los niños atendiendo a la señal de abierto empiezan a ingresar al hospital, toman su turno y están atentos en la sala de espera, la asistente los va llamando al consultorio donde serán atendidos; pocos niños que desempeñan el papel de pacientes son los que aún requieren de orientación del adulto sobre todo en las expresiones verbales, el resto de los niños juegan en forma organizada. Los médicos manipulan adecuadamente el material de exploración en relación con las acciones correspondientes, una enfermera de manera espontánea sugiere a un niño ir a la camita (que se encuentra en el salón de clases) para que el médico le revise el estómago; cuando algún médico no tiene el instrumental adecuado se dirige al médico de al lado y le pide prestado el instrumento que necesita, la enfermera lo devuelve y ayuda a escribir la receta. Los pacientes pagan la consulta y dan las gracias de manera adecuada. La realización del juego es estable con mínima intervención del adulto. Tiempo 20 minutos.</p> <p><u>Verificación</u></p> <p>Los niños participan en la verificación de cada uno de los roles, todos ellos reflexionan sobre la importancia de hacer bien lo que le toca a cada rol. Se felicita a los niños y se les coloca una estrellita en la frente. Tiempo 12 minutos.</p> <p><u>Nota:</u> De acuerdo al desempeño de los niños se considera que es momento de pasar a la etapa II del programa de juego.</p>	<p>Categorías presentes</p> <p>▪ Asume el rol: estable con y sin ayuda.</p> <p>▪ Iniciativa en el juego: retoma iniciativa del adulto; propone</p> <p>▪ Uso de objetos: uso estable de manera independiente.</p> <p>▪ Uso de medio simbólico: uso estable de los medios propuestos (cajas, figuras de colores, fichas, dibujos, números, palitos de colores, flechas)</p> <p>▪ Realización del juego: desplegado con mínima intervención del adulto.</p> <p>▪ Expresión verbal: en relación con el rol; constante, estable e independiente.</p> <p>▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 20’ <u>Ejecución:</u> 20’ <u>Verificación:</u> 12’</p> <p>▪ Zona de desarrollo: ZDP y ZDA.</p>

Juego “mercado”	
<p>Sesión de trabajo: 41, 42</p> <p>Tercera ejecución</p>	Categorías presentes
<p><u>Planeación</u></p> <p>Se realiza la preparación del juego, se distinguen las señales de cada puesto y los compradores preparan su dinero. Los niños identifican los roles y se ubican en sus lugares correspondientes sin ningún problema. Tiempo 16 minutos.</p> <p><u>Ejecución</u></p> <p>Durante esta actividad los niños se manifestaron inquietos, querían pasar a cada puesto de manera desordenada, por lo que se tuvo que regular nuevamente la actividad de los niños por medio del lenguaje; cada niño tuvo que realizar una lista en dibujo de lo que requería comprar en el mercado y posteriormente pasaba a cada puesto a surtir su lista, al llegar, el niño saludaba y preguntaba por el precio del producto, los encargados le respondían el precio y le preguntaban qué cantidad deseaba llevar, le daban el producto y cobraban la cantidad requerida; finalmente los niños compradores se despedían y salían del mercado siguiendo las señales correspondientes. Por último, ante la señal de cerrado los niños recogían su material y lo entregaban a las coordinadoras. Tiempo 25 minutos.</p> <p><u>Verificación</u></p> <p>Durante la sesión se comentó sobre el desempeño de cada niño durante el juego. Los preescolares se mostraron participativos comentando su punto de vista, mencionaban aquellos aspectos que les pareció que salieron bien y aquellos en los cuales requirieron una mayor atención. Se felicitó a los niños que realizaron su rol adecuadamente, finalmente se les organizó para salir a desayunar de manera ordenada. Tiempo 20 min.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: estable con y sin ayuda. ▪ Iniciativa en el juego: retoma iniciativa del adulto; propone ▪ Uso de objetos: uso estable de manera independiente. ▪ Uso de medio simbólico: uso estable de los medios propuestos (cajas, figuras de colores, fichas, dibujos, números, palitos de colores, flechas) ▪ Realización del juego: desplegado con mínima intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: en relación con el rol; constante, estable e independiente. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 16’ <u>Ejecución:</u> 25’ <u>Verificación:</u> 20’ ▪ Zona de desarrollo: ZDP y ZDA.

Juego “circo”	
<p>Sesión de trabajo: 43</p> <p>Primera ejecución</p>	Categorías presentes
<p><u>Planeación</u></p> <p>Dada la variedad y complejidad de los roles, se dedica una sesión de trabajo sólo a la planeación.</p> <p>La propuesta de este juego es muy motivante para los niños. Participan verbalmente en la planeación, realizan dibujos de los materiales a emplear en el juego. Se les recuerda que deben esperar su turno para participar</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: estable con ayuda. ▪ Iniciativa en el juego: retoma iniciativa del adulto

<p>levantando la mano. En el paso 2 del plan: repartir los roles, muchos de los niños quieren asumir un rol de manera voluntaria, en algunos casos se atiende a su petición en otros se asigna el rol, sobre todo a los niños que no siempre levantan la mano de forma espontáneamente. Se orienta a los niños individualmente y/o en grupitos, según el rol, ejemplo en el caso del mago ¿qué trucos de magia hacen? ¿Cómo se realizan las acciones? ¿Qué palabras dice?, etc., lo mismo se hace con los demás roles (acróbatas, domador de leones, payasitos) a manera de ayudarles a preparar su número para la función de circo. Se concluye la planeación después de la orientación precisa para cada rol. Los niños proponen algunos medios simbólicos (entrada y salida del circo con flechas, abierto y cerrado con círculos de color rojo y verde) Tiempo 40 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de objetos: estable con dirección del adulto. ▪ Uso de medio simbólico: uso estable de los medios propuestos; propone sus medios (cajas, figuras de colores, fichas, dibujos, números, palitos de colores, flechas) ▪ Realización del juego: sólo fue planeación. ▪ Expresión verbal: en relación con el rol con ayuda. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: Planeación: 40 Ejecución: 20 Verificación: 20 ▪ Zona de desarrollo: ZDP.
--	--

Juego “circo”	
<p>Sesión de trabajo: 44 Segunda ejecución</p>	<p>Categorías presentes</p>
<p><u>Planeación</u> Se recuerda rápidamente el plan previo, se prepara el material y se organiza a los niños con sus respectivos roles. Tiempo 16 minutos.</p> <p><u>Ejecución</u> Los niños se muestran entusiasmados en el juego. Se inicia a la cuenta de tres, se abre el circo, los niños empiezan a pasar a la taquilla a comprar su boleto atendiendo a los signos especiales para ubicar su lugar (figura, número de asiento), los niños esperan que inicie la función sentados en su lugar. El director del circo da la bienvenida, va anunciando los números preparados por los payasitos, acróbatas, mago y leones; pese a que el niño (IRV), quien dirige en esta ocasión y presenta problemas articulatorios de lenguaje, se muestra motivado y seguro al presentar los números de la función, las expresiones del director del circo fueron propuestas por el adulto. Los niños espectadores participan diciendo “bravo”, aplaudiendo y sonriendo. Todos los niños realizan su rol siendo aún dirigidos por las coordinadoras, quienes les indicaban en qué momento aparecer y presentar su número. En el momento del tiempo de receso durante la función los niños se acercan a la dulcería, se les indica que se formen para comprar en orden, los niños acceden. En cuanto el director anuncia la tercera llamada para continuar la función, los niños espectadores regresan a su lugar y realizan acciones simbólicas de comer</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: estable con ayuda. ▪ Iniciativa en el juego: retoma iniciativa del adulto; propone. ▪ Uso de objetos: uso estable con la dirección del adulto. ▪ Uso de medio simbólico: uso estable de los medios propuestos (cajas, figuras de colores, fichas, dibujos, números, palitos de colores, flechas) ▪ Realización del juego:

<p>helado, refresco y palomitas que compraron en la dulcería. El juego fue desplegado en secuencia de acciones organizadas pero con la intervención del adulto. Tiempo 25 minutos.</p> <p><u>Verificación</u></p> <p>Cada vez se realiza de manera más rápida con la participación de los niños, quienes se interesan en el desempeño adecuado de los roles para que el juego salga bien. Ellos mismos proponen repetir el juego para el día siguiente. Dos niños comentan que si cada quien hace lo que le toca entonces el juego será más divertido. Tiempo 11 minutos.</p>	<p>desplegado con alta intervención del adulto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Expresión verbal: en relación con el rol y con ayuda. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 28’ <u>Ejecución:</u> 25’ <u>Verificación:</u> 10’ <p>Zona de desarrollo: ZDP; ZDA.</p>
---	--

Juego “circo”	
<p>Sesión de trabajo: 45, 46</p> <p>Tercera ejecución</p> <p><u>Planeación</u></p> <p>Se reorganizó el juego con nueva asignación de roles, todos los niños participan solicitando desempeñar alguno, en la mayoría de los casos se les asigna el rol solicitado por ellos mismos. Se elabora el plan entre todos. Tiempo 15 minutos.</p> <p><u>Ejecución</u></p> <p>Todos inician el juego a la cuenta de tres, los niños compran sus boletos en la taquilla, el asistente les ayuda a ubicar su lugar según el medio simbólico indicado en su boleto (figura, color). En esta ocasión el director del juego (XRC), niño que en las sesiones iniciales del juego sólo lloraba y no quería participar, asume su rol de manera adecuada agregando cierto tono emocional a sus expresiones verbales al momento de anunciar los números del circo. La domadora y sus leones realizaron excelentemente su número; el mago dijo las palabras mágicas al aparecer un conejo, su asistente lo apoyo en los momentos de hacer magia. Todos los espectadores asistieron en el momento adecuado a la dulcería y esperaron su turno para comprar, preguntan cuánto es, cuentan las monedas (fichas) y pagan. A la indicación del director del circo de la tercera llamada los niños que aún están en la dulcería se apresuran a tomar su lugar. Las encargadas de la dulcería cumplieron su rol permaneciendo sentadas en su lugar correspondiente aún cuando la función de circo había comenzado. El juego se llevó a cabo de manera desplegada con mínima intervención del adulto. Una característica observada en esta sesión fue que una de las encargadas de la dulcería durante la función en un momento dado aplaudió, a lo que su compañera vendedora le comento: “no aplaudas, a nosotras no nos toca aplaudir porque estamos vendiendo dulces”. Al concluir la función todos los niños participaron acomodando el material, siendo necesaria la regulación verbal de la coordinadora para que regresaran a su lugar y esperaran la indicación de la maestra practicante para salir a recreo. Tiempo 30 minutos.</p> <p><u>Verificación</u></p> <p>Se llevó a cabo para cada uno de los roles, todos los niños participaron de manera oral con la dirección de la coordinadora. Los niños expresaban que</p>	<p>Categorías presentes</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: estable con y sin ayuda. ▪ Iniciativa en el juego: retoma iniciativa del adulto; propone. ▪ Uso de objetos: uso estable con diferentes objetos con la dirección del adulto. ▪ Uso de medio simbólico: uso estable de los medios propuestos (cajas, figuras de colores, fichas, dibujos, números, palitos de colores, flechas, diversos objetos del salón) ▪ Realización del juego: desplegado con alta y mínima intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: en relación con el rol y con ayuda. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo

<p>falló a cada uno de los personaje, en general comentan sobre si hablan mucho durante el juego, si se distraen y juegan con el material durante la realización; no obstante varios niños reconocen que el juego salió bien haciendo comentarios sobre lo curioso o gracioso que realizaron los personajes, por ejemplo del mago y de la domadora de leones, quienes representaron su rol de manera divertida. Los niños se orientaron adecuadamente ante los medios simbólicos usados así como en aquellas señales del director del circo que indicaban el inicio y la continuación de la función. Al finalizar la verificación todos aplaudimos la realización de este juego. Tiempo 18 minutos.</p>	<p>promedio: <u>Planeación:</u> 15’ <u>Ejecución:</u> 30’ <u>Verificación:</u> 18’</p> <p>Zona de desarrollo: ZDP; ZDA.</p>
---	--

Etapla II. Juego de roles sin materialización con apoyo en objetos en situaciones desplegadas.

Juego “bomberos”	
<p>Sesión de trabajo: 47 Tercera ejecución</p>	<p>Categorías presentes</p>
<p><u>Planeación</u> Este juego se convirtió en uno de los favoritos de los niños. Todos participan en voz alta en la planeación, la regulación y dirección del adulto sigue siendo importante en este momento del juego, no obstante, no es alta dirección del adulto. Para la asignación de roles, los niños se auto-proponen para asumirlos, los roles en su gran mayoría fueron asignados a petición de los mismos niños. Se les llama en orden de acuerdo a rol a desempeñar para recoger su material para jugar, los niños se acercan en orden y esperan su turno. Tiempo 15 minutos.</p> <p><u>Ejecución</u> La niña LU, quien en algunas sesiones previas se negaba a jugar, participa activamente en su rol de bombera accediendo a la regulación del adulto cuando le dice que frases debe decir a los miembros de la familia donde apagó el incendio “tengan cuidado, para la próxima no dejen cosas en la lumbre para que no tengan un incendio”. Los niños mecánicos emplean adecuadamente los signos para indicar los carros de bomberos que funcionan así como el material dado para desempeñar su rol, reparan los carros que no funcionan empleando diversos objetos como sustitutos de herramientas, además realizan acciones simbólicas de reparación del carro propuesto por ellos (una mesa), realizan expresiones verbales espontáneas como “hay que apurarnos”. Las niñas telefonistas atienden constantemente las llamadas de auxilio, dando la indicación al jefe de bomberos del sitio a donde debe dirigirse el carro; los niños se orientan con los signos propuestos sobre el carro que funciona adecuadamente (círculo verde) y con los signos numéricos que corresponden a los bomberos que deben acudir a apagar el incendio, los bomberos 1, 2, y 3 acuden primeramente; 3 bomberos que se encuentran en la oficina central se distraen, cuando la coordinadora del juego les da indicación de volver al juego, lo hacen inmediatamente. Los niños que estaban en la casa que se incendió agradecen a los bomberos su ayuda. Cuando todos los bomberos han acudido a apagar los incendios reportados, la niña con el rol de portera de la central coloca la señal de cerrado, todos los niños en este momento entregan su material de trabajo; a la cuenta de 3 por parte de la coordinadora los niños acomodan todo en su lugar y ellos mismos también se sientan en su lugar habitual. El juego fue desplegado y estable con mínima intervención del adulto y casi independiente. Tiempo 30 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: estable con y sin ayuda. ▪ Iniciativa en el juego: retoma iniciativa del adulto; propone. ▪ Uso de objetos: uso estable con diferentes objetos con la dirección del adulto; de manera independiente. ▪ Uso de medio simbólico: uso estable de los medios propuestos (cajas, figuras de colores, números, palitos de colores, flechas, diversos objetos del salón) ▪ Realización del juego: desplegado con mínima intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: en relación con el rol y con ayuda; constante, estable e independiente. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo

<u>Verificación</u> Los niños levantan la mano para tomar el turno y comentar sobre la realización del juego, actividad regulada por el adulto. Se felicita a los niños que, en su mayoría, realizaron bien su rol, entre ellos la niña LU quien participó como bombera. Tiempo 10 minutos.	promedio: <u>Planeación:</u> 15’ <u>Ejecución:</u> 30’ <u>Verificación:</u> 10’ Zona de desarrollo: ZDP; ZDA.
---	---

Juego “fonda”	
Sesión de trabajo: 48 Tercera ejecución	Categorías presentes
<u>Planeación</u> Este es otro juego de los favoritos de los niños. La planeación se lleva a cabo rápidamente con la participación de todos pues ya conocen la dinámica. Se atiende a su solicitud para desempeñar los roles; se preparan los medios simbólicos empleando figura y número para ubicar a los comensales en las mesas de la fonda. Los niños se guían adecuadamente con el plan del juego realizado en el pizarrón. Tiempo 15 minutos.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: estable con y sin ayuda. ▪ Iniciativa en el juego: retoma iniciativa del adulto; propone. ▪ Uso de objetos: uso estable con diferentes objetos con la dirección del adulto; estable y de manera independiente. ▪ Uso de medio simbólico: uso estable de los medios propuestos; proponen sus propios medios (cajas, figuras de colores, números, palitos de colores, flechas, platos) ▪ Realización del juego: desplegado con mínima intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: en relación con el rol y con ayuda; constante y estable. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 15’ <u>Ejecución:</u> 30’ <u>Verificación:</u> 12’ ▪ Zona de desarrollo: ZDP; ZDA.
<u>Ejecución</u> Los niños se desempeñan adecuadamente de acuerdo a su rol; se evidencia mayor manipulación de los objetos por parte de ellos de acuerdo al objetivo del juego; se presenta mayor sustitución de objetos así como de acciones simbólicas acompañadas de sonidos producidos por los propios niños, por ejemplo cuando el chef prepara un café produce sonidos con la boca mientras realiza las acciones de su preparación. Los niños meseros se muestran muy dedicados para atender la mesa que les corresponde, presentan la carta a los clientes quienes realizan acciones simbólicas como de leer la carta del menú (hoja de papel con el dibujo del menú o alimentos que se servían en la fonda); uno de los meseros solicita ayuda a otro mesero para atender su mesa debido a que en ella tiene a 5 comensales, el mesero le ayuda sin descuidar su mesa asignada, donde sólo hay un comensal. Todos los comensales realizan acciones simbólicas de comer, tomar agua, llamar al mesero con señales para pedir algo más y para pedir la cuenta, el mesero les da una nota con el número de pesos (fichas) que deben de pagar, los comensales pasan a la caja y pagan contando sus monedas, se retiran dando las gracias. Durante la ejecución del juego las coordinadoras orientan a los niños en los casos necesarios, por ejemplo para contar el dinero (fichas) para pagar, así como a los meseros y el encargado de la caja para recibir el pago correctamente. Tiempo de ejecución 30 minutos. Los niños realizaron acciones y expresiones espontáneas, el juego fue desplegado con mínima intervención de las coordinadoras.	
<u>Verificación</u> Cuando la coordinadora del juego da la indicación de atender a la señal de cerrar la fonda, los niños ayudan a recoger el material y lo entregan. En este momento los niños se dispersan y distraen pero ante la instrucción verbal de la coordinadora, todos inmediatamente regresan a su lugar. Se verifica cada uno de los roles, se felicita a aquellos que se desempeñaron adecuadamente y se reflexiona sobre aquellos casos donde los niños aún necesitan realizar mejor su rol. Tiempo 12 minutos. Al final varios niños expresan querer jugar a la peluquería para el siguiente día.	

Juego “estética (peluquería)”	
<p>Sesión de trabajo: 49</p> <p>Segunda ejecución</p> <p><u>Planeación</u></p> <p>Se realiza el juego solicitado por los niños. Se elabora el plan con su participación en voz alta. La coordinadora del juego elige a los niños que quieren asumir un rol, siendo elegidos aquellos que están sentados, callados y levantando la mano. Se preparan los medios simbólicos, algunos propuestos por las coordinadoras y otros propuestos por los niños, ejemplo: cada niño que será peluquero dibuja su propia señal de cortar el pelo a niñas o niños, etc. Tiempo 15 minutos.</p> <p><u>Ejecución</u></p> <p>Ante la señal de abierto, los niños se forman para esperar su turno y ser atendidos, la asistente va introduciendo a los clientes a la silla donde serán atendidos siguiendo la señal dibujada por cada peluquero. Las manicuristas también elaboran sus propios signos para indicar su lugar de trabajo dentro del salón, imaginando que es la estética. El niño cajero (BRY) también junto con la coordinadora elabora el signo para indicar la caja donde pagarán los clientes, este niño cajero participa adecuadamente, siendo uno de los casos de aquellos niños que inicialmente no accedía al rol ni al juego. La niña LU que debe barrer la estética, en algunos momentos del juego debe ser regulada por las coordinadoras para mantenerse activamente en su rol, no obstante, su desempeño es más estable. En su gran mayoría, los niños realizan mejor su rol, el juego es entretenido y divertido para ellos. Ante la indicación de cerrar la estética los niños colaboran para entregar y guardar el material. Tiempo 30 minutos.</p> <p><u>Verificación</u></p> <p>En esta ocasión casi a todos los niños del grupo se les reconoce su adecuada participación, excepto en el caso de LU, a quién se le induce a reflexionar sobre sus acciones, sus mismos compañeros le dicen que es lo que no debe hacer en el juego y que puede hacerlo mejor. La secuencia de acciones del juego fue organizada y con mínima intervención del adulto. Tiempo 12 minutos.</p>	<p>Categorías presentes</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: estable con y sin ayuda. ▪ Iniciativa en el juego: propone. ▪ Uso de objetos: uso estable con diferentes objetos de manera independiente. ▪ Uso de medio simbólico: uso estable de los medios propuestos; propone sus propios medios (cajas, figuras de colores, números, palitos de colores, flechas) ▪ Realización del juego: desplegado mínima intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: constante, estable e independiente. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 15’ <u>Ejecución:</u> 30’ <u>Verificación:</u> 11’ ▪ Zona de desarrollo: ZDP; ZDA.

Juego “fonda”	
<p>Sesión de trabajo: 50</p> <p>Cuarta ejecución</p> <p><u>Nota:</u> ésta sesión de juego fue sometida a votación de los niños, se propuso el juego de bomberos o el de fonda, todos participaron levantando la mano, la mayoría votó por el juego de fonda.</p> <p><u>Planeación</u></p> <p>Dos niños elegidos por las coordinadoras, aquellos que se desempeñaron mejor en los juegos previos, participaron también como coordinadores, con la</p>	<p>Categorías presentes</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: estable con y sin ayuda. ▪ Iniciativa en el juego: propone. ▪ Uso de objetos: uso

<p>ayuda del adulto preguntan a sus compañeros que se debe hacer en el primer paso del plan, que se debe hacer después, etc.; los niños coordinadores acceden a las indicaciones dadas por el adulto. El resto de los niños participa en la planeación, siendo necesaria la intervención y regulación verbal de la coordinadora para que escucharan las indicaciones de sus compañeros. Tiempo 15 minutos.</p> <p><u>Ejecución</u></p> <p>Ante la señal de inicio del juego, círculo color verde, se abre la fonda, los comensales esperan su turno para entrar a comer. El asistente va dirigiendo a los comensales a su mesa correspondiente, los meseros atienden una mesa de acuerdo al signo gráfico y numérico que se les asignó, presentan la carta a los comensales, quienes guiándose por el dibujo de los alimentos piden la comida deseada, realizan acciones simbólicas de comer, llamar al mesero, pedir más comida y pedir la cuenta. El chef y su cocinero se muestran muy dedicados a atender los pedidos de los meseros, realizan acciones simbólicas de preparar los alimentos manipulando activamente el material en relación al objetivo del juego. Un niño comensal, al terminar de comer intenta salir de la fonda sin pagar, entonces la mesera que lo estaba atendiendo lo alcanza y le dice que debe pagar lo que comió y le dice que regrese a la caja, el niño comensal regresa y en ese momento el niño policía verifica que el cliente pague lo que consumió, el comensal paga al cajero ante la presencia de la mesera y el policía, finalmente el comensal sale de la fonda. La secuencia de acciones fue espontánea en los niños. Ante la señal de cerrar, los niños concluyen las acciones que en ese momento realizan, ayudan a recoger y acomodar el material. A la cuenta de tres regresan a tomar su lugar habitual en el salón de clases. El juego fue desplegado, los niños tomaron iniciativa realizando acciones simbólicas de manera estable y sin dirección del adulto. Tiempo 30 minutos.</p> <p><u>Verificación</u></p> <p>Los niños participan comentando sobre cada rol, cómo se realizó, de manera especial se comenta la acción del comensal que pretendía irse sin pagar, los niños comentan que “eso no debe hacerse”, que “se debe pagar porque si no el policía los puede detener”. Se felicita a los niños que realizaron adecuadamente su rol. Tiempo 10 minutos.</p>	<p>estable con diferentes objetos de manera independiente.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Uso de medio simbólico: uso estable de los medios propuestos; propone sus propios medios (cajas, figuras de colores, números, palitos de colores, flechas, platos) ▪ Realización del juego: desplegado con mínima intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: constante, estable e independiente. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 15’ <u>Ejecución:</u> 30’ <u>Verificación:</u> 10’ ▪ Zona de desarrollo: ZDP; ZDA.
--	--

Juego “costureros”	
<p>Sesión de trabajo: 51, 52</p> <p>Primera ejecución</p>	<p>Categorías presentes</p>
<p><u>Planeación inicial</u></p> <p>Durante la sesión se propone a los niños un nuevo juego llamado “Los costureros”. Se inicia preguntando a los niños si conocen a un costurero, ¿qué hacen los costureros?, ¿qué material o cosas necesitan para trabajar? Los niños se muestran entusiasmados y comienzan a mencionar varios objetos necesarios para trabajar en la costura, una vez descritos, se pregunta ¿qué personas trabajan con los costureros? A lo cual, los niños comienzan a mencionar a las personas que cortan y cosen la ropa; se describe lo que hacen y posteriormente se hace hincapié en las personas que miden la ropa, introduciendo la noción de medición, por lo que algunos niños pasan a medir su propia estatura, otros miden las mesas y el pizarrón. Se concluye la sesión organizando qué material y qué roles se utilizarán en la siguiente sesión. Tiempo 45 minutos.</p> <p><u>Se retoma planeación</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: estable con y sin ayuda. ▪ Iniciativa en el juego: propone. ▪ Uso de objetos: uso estable con diferentes objetos de manera independiente. ▪ Uso de medio simbólico: uso estable de los medios propuestos; propone

<p>Se retoma la planeación previa; la mayoría de los roles fueron dados solicitud espontánea de los niños. Según el rol a desempeñar cada niño participa en la preparación del material y de las condiciones de espacio y mobiliario, los niños esperan el momento de iniciar el juego. La regulación verbal del adulto en la planeación sigue siendo necesaria. Se recuerda a los niños la importancia de medir y lo que se puede medir: espacios, altura, telas, etc., en este caso para poder elaborar adecuadamente una prenda. Tiempo 14 minutos</p> <p><u>Ejecución</u></p> <p>Al momento de indicar la señal de abierto, los niños inician el juego. Los clientes entran con el costurero para solicitar una prenda, el encargado muestra el catálogo de prendas, eligen. El costurero toma medidas al cliente, mide la tela y la corta (acciones simbólicas con apoyo en objetos), la pasa a la sección de costura, posteriormente pasa a la sección de planchado, finalmente pasa a la sección de entrega; los clientes reciben su prenda, pagan y se retiran del lugar. Esta secuencia de acciones la realizan varios clientes que solicitaban diversas prendas, la secuencia es estable y organizada con mínima intervención del adulto. Los niños realizan acciones simbólicas (cortar, coser, planchar) por propia iniciativa. A los niños les gusta el juego y les llama la atención usar los materiales y medios simbólicos propuestos. Muchos niños que se encuentran elaborando las prendas juegan en silencio asumiendo su rol sin ayuda del adulto. Se emplean papeles con secuencia numérica para indicar el turno de los clientes para solicitar sus prendas, fichas de colores para representar el dinero; el portero coloca la señal de cerrado y el juego termina. Los niños participan para acomodar el material en su lugar. Tiempo 32 minutos.</p> <p><u>Verificación</u></p> <p>Se verifica el desempeño de cada uno de los niños en su rol, se comenta en particular los casos que en algún niño se distrajo; en su gran mayoría los niños desempeñaron adecuadamente el rol. Todos participan en la verificación, se reconoce y felicita a los niños por su participación. Tiempo 10 minutos.</p>	<p>sus propios medios (cajas, figuras de colores, números, palitos de colores, flechas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización del juego: desplegado con mínima intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: constante, estable e independiente. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 14’ <u>Ejecución:</u> 32’ <u>Verificación:</u> 10’ ▪ Zona de desarrollo: ZDP; ZDA.
---	--

Juego “costureros”	
<p>Sesión de trabajo: 53, 54</p> <p>Segunda ejecución</p>	<p>Categorías presentes</p>
<p><u>Nota:</u> esta fue la primera sesión de juego después del periodo vacacional de semana santa, por ello el trabajo se dedicó sólo a la planeación y a la interacción con los niños comentando sobre sus vacaciones.</p> <p><u>Planeación</u></p> <p>Se propuso el juego a los niños, se elabora el plan en el pizarrón, los niños participan mencionando los materiales necesarios para jugar, de manera particular se comenta sobre el uso de la cinta métrica, ¿para qué sirve?, ¿qué se puede medir?, ¿por qué es importante medir las prendas a realizar por los costureros?, etc., a los niños les llama la atención el uso de la cinta y solicitan medirse con ella; varios niños participan midiendo la mano de sus compañeros, les resulta interesante ver que algunos niños tienen la mano más pequeña y otros más grande. Comentan que es importante medir para saber de qué tamaño se deben comprar la ropa en las tiendas. Algunos niños intentan medir brazos y piernas de sus compañeros. Se organizan pequeños grupos donde los niños usan la cinta métrica, otros usan la regla para medir. Posteriormente se comentan los roles necesarios para el juego. Se concluye el plan, se organizó a los niños para que salieran a desayunar. Tiempo 30 minutos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: estable con y sin ayuda. ▪ Iniciativa en el juego: propone. ▪ Uso de objetos: uso estable con diferentes objetos de manera independiente. ▪ Uso de medio simbólico: uso estable de los medios propuestos; propone sus propios medios (cajas, figuras de colores, números, palitos de colores,

<p><u>Ejecución</u></p> <p>Se retoma el plan realizado el día previo; se reparten los roles, los niños permanecen en su lugar levantando la mano para solicitar el rol deseado. La gran mayoría de los roles son dados por las coordinadoras a solicitud de los niños. A la cuenta de tres se inicia el juego, los niños están atentos a la señal de abierto (círculo verde), los clientes comienzan a entrar por turnos, expresan querer que se les haga una prenda, los encargados del primer módulo del almacén de costureros le muestran un catálogo donde escoger su prenda, la eligen y entonces los niños con rol de medidores toman las medidas según la prenda solicitada, anotan un signo numérico como señal de medida con ayuda del adulto. Posteriormente pasan al módulo de cortadores, los niños cortan la tela según la medida indicada en el papel, la pasan al módulo de los niños que van a coser las prendas. Después pasan la prenda al módulo de planchadores, finalmente pasa al módulo de donde será colgada en un gancho para ser entregada al cliente. Todo este proceso lo debe seguir el cliente hasta que le entreguen su prenda hecha.</p> <p>El niño XRC, solicitó el rol de planchador y lo desempeñó de manera adecuada permaneciendo en el lugar designado. La niña LUP, quien se negaba al inicio de las sesiones a jugar, ahora solicitó rol y desempeñó las acciones correspondientes sin levantarse de su lugar. Todos los niños se muestran entusiasmados con este juego. Se anticipa que pronto se cerrará el lugar y que todos los clientes deberán salir ante la señal de cerrado. El portero coloca la señal de cerrado y concluye el juego. Tiempo 30 minutos</p> <p><u>Verificación</u></p> <p>Los niños que desempeñaron rol entregaron su material por mesa de trabajo. Al final comentan que el juego les gustó; la coordinadora induce a la verificación de cada uno de los roles, se comentan los casos en que los niños se distrajeran momentáneamente pero que al recordarles el rol, lo retomaron sin dificultad. Se organiza a los niños para que salgan a desayunar. Tiempo 10 minutos.</p>	<p>fichas, flechas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización del juego: desplegado con mínima intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: constante, estable e independiente. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 25´ <u>Ejecución:</u> 35´ <u>Verificación:</u> 10´ ▪ Zona de desarrollo: ZDP; ZDA.
--	--

Juego “escuela”	
<p>Sesión de trabajo: 55</p> <p>Segunda ejecución</p>	<p>Categorías presentes</p>
<p><u>Planeación</u></p> <p>Los niños se entusiasman por este juego. De manera conjunta se elabora el plan en el pizarrón, algunos comentan que los materiales necesarios para jugar ya están en el salón: mesas, sillas, pizarrón, lápices, colores, libros, cuadernos, mochilas. Posteriormente se identifican los roles para este juego, los niños los proponen y desde este momento la mayoría de los niños levantan la mano solicitando uno u otro rol, incluso el rol de intendente de la escuela que en la primera ejecución nadie quiso hacer, en esta ocasión varios niños lo solicitaban; la coordinadora va repartiendo los roles tratando de atender a la solicitud de los niños, no obstante los ellos aceptan con facilidad cualquier rol asignado. Cada niño recibe el material para desempeñar su rol y a la cuenta de tres se inicia. Tiempo 15 minutos.</p> <p><u>Ejecución</u></p> <p>Se inicia con la revisión del horario y actividades programadas en la escuela, apoyados en un reloj con manecillas móviles. Los niños participan identificando la actividad a realizar de acuerdo al programa y ubican la hora determinada con las manecillas del reloj, la coordinadora orienta al niño en esta tarea, el resto de los niños participan comentando si la ubicación de las</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: estable con y sin ayuda. ▪ Iniciativa en el juego: propone. ▪ Uso de objetos: uso estable con diferentes objetos con la dirección del adulto y de manera independiente. ▪ Uso de medio simbólico: uso estable de los medios propuestos; propone sus propios medios (figuras de colores,

<p>manecillas es correcta o no. Se realizan la actividad programada, la maestra da las instrucciones, los niños alumnos escuchan y siguen las instrucciones con mínima regulación por parte de las coordinadoras. En general se observa que todos los niños desempeñan su rol; la niña intendente se dedica a barrer, incluso ella misma comenta que debe barrer después del recreo porque los niños tiran basura; los niños alumnos permanecen en su lugar esperando la indicación de la maestra. El niño XRC director y la niña alumna LUP, desempeñan su rol de manera activa con mínima regulación de las coordinadoras. El niño maestro de música al dar su clase y con ayuda de la coordinadora, logran que los niños entonen una canción de forma organizada. Al final del día de actividades escolares al sonar el timbre los niños toman sus propias mochilas y simulan que salen de la escuela para abordar el transporte escolar, a la cuenta de tres se abrochan el cinturón de seguridad, la niña chofer da la indicación de que el autobús está por arrancar, les avisa a los niños pasajeros que pasarán por un tope, los niños simulan un salto desde su lugar al pasar por el tope, la niña chofer indica que han llegado y que los niños pueden bajar, la coordinadora ayuda a organizar a los niños para que bajen en orden, el juego termina. Tiempo 30 minutos.</p> <p><u>Verificación</u></p> <p>Se verifica cada uno de los roles, los niños participan comentando las acciones correctas en cada rol y algunos casos donde se observó distracción. No obstante, el juego realizado superó las expectativas de las coordinadoras sobre todo en comparación a la primera vez que se llevó a cabo. Los niños se mostraron entusiasmados, interesados y contentos con este juego, comentaron nuevamente la importancia de que cada niño hiciera su rol para que todo saliera bien. Tiempo 15´</p>	<p>números, letras, flechas, palitos de colores, cajas, fichas)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Realización del juego: desplegado con mínima intervención del adulto. ▪ Expresión verbal: constante, estable e independiente. ▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 15´ <u>Ejecución:</u> 35´ <u>Verificación:</u> 15´ ▪ Zona de desarrollo: ZDP; ZDA.
---	--

Juego “representación del cuento: Blanca Nieves”	
<p>Sesión de trabajo: 56 Primera ejecución (sesión de cierre)</p>	<p>Categorías presentes</p>
<p><u>Planeación</u></p> <p>Se propone a los niños la lectura de un cuento y la representación del mismo, todos muestran interés y motivación, desde este momento algunos niños levantan la mano solicitando ser determinado personaje del cuento de “Blanca nieves y los siete enanos”. Se les indica que aún no es momento de repartir los roles; se organiza el plan en el pizarrón con cada uno de los pasos; se lee el cuento breve mientras los niños están sentados escuchando, se muestran las imágenes del cuento a los niños pasando el libro por sus lugares. Posteriormente se reparten los roles, los niños solicitan asumir los personajes, incluso los de animalitos y flores. A todos los niños les toca asumir un personaje, a la cuenta de tres se inicia la representación del cuento. Tiempo 20 minutos.</p> <p><u>Ejecución</u></p> <p>Todos los niños están listos para entrar en acción según la historia leída, la dirección de la representación la realiza la coordinadora mientras los niños van desempeñando las acciones según la historia; incluso algunos niños trataban de regular a sus compañeros en el momento en que observaban que no realizaban con mayor énfasis su personaje, por ejemplo una niña que era conejito y estaba en el bosque con la niña Blanca Nieves, le decía: “Blanca Nieves debes de llorar más y hacer que te limpias los ojos con las manos”; otra niña comentaba “si yo fuera blanca nieves lloraría más”; los niños con rol de animalitos del bosque consolaban a Blanca Nieves. Todos se regulan con las</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asume el rol: estable con y sin ayuda. ▪ Iniciativa en el juego: retoma iniciativa del adulto; retoma iniciativa de los niños; propone. ▪ Uso de objetos: uso estable con diferentes objetos con la dirección del adulto y de manera independiente. ▪ Uso de medio simbólico: uso estable de los medios propuestos; propone sus propios medios (figuras de colores, número, flechas, acciones simbólicas)

<p>instrucciones y medios simbólicos empleados. Al concluir el cuento todos dijeron: “colorín colorado el cuento se ha acabado”. Los niños en orden entregan el material. Tiempo 35 minutos.</p> <p><u>Verificación</u></p> <p>Se retoma el desempeño de cada niño según su rol; algunos comentan que se puede hacer la representación de otros cuentos. En general se llevó a cabo de manera coherente con la narración de la historia. Se lleva a cabo el análisis de los personajes “buenos”, “malos” y de lo que se debe hacer o no en la vida real según el modelo de las acciones de los personajes, los niños participan de manera reflexiva. Tiempo 15 minutos.</p> <p>Se hace el cierre de las actividades de juego en el grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Realización del juego: desplegado con mínima intervención del adulto.▪ Expresión verbal: constante y estable.▪ Partes funcionales de la actividad, tiempo promedio: <u>Planeación:</u> 20’ <u>Ejecución:</u> 40’ <u>Verificación:</u> 15’▪ Zona de desarrollo: ZDP; ZDA.
---	---

Anexo 4

Programa de actividades de Juego de Roles Sociales

(Solovieva y Quintanar, 2012)

Consideraciones iniciales.

Todas las actividades del programa se realizan en forma grupal. En todas ocasiones se proporcionan todas las ayudas necesarias (verbales y no verbales) por parte del adulto. Los juegos se pueden repetir en muchas ocasiones: también es posible regresar más adelante a los juegos ya realizadas anteriormente. Se deben de utilizar objetos y juguetes diversos propios de la institución preescolar sin pretender un uso excesivo. Durante la introducción y realización de las actividades de juego temático de roles se utilizarán diversas estrategias de simbolización para señalización de rutas, turnos, ordenación de acciones, indicación de elementos de espacio, anotaciones simbólicas, etc. En el programa se utilizarán los temas siguientes para los juegos: “transporte público”, “escuela”, “doctor”, “fonda o restaurante”, “bomberos”, “mercado”, “costureros”, “cine”, “transporte público”, “circo”.

En cuanto a la propia organización del juego de roles, los coordinadores comentarán con los niños todos los detalles del juego a realizar en voz alta: cuál es el tema, quiénes son los personales, que acción desempeña cada de los personajes, cómo se visten, qué dicen, para qué sirve lo que hacen, qué objetos se necesitan para jugar. Estos detalles se expresan verbal y gráficamente a los niños. Los aplicadores deben orientar constantemente a los niños en la actuación correspondiente de su rol.

Etapas y actividades.

Etapas I. Juego de roles materializado.

En esta etapa el niño ya retoma el rol, pero aún requiere de uso de objetos concretos. El mismo actúa en el rol del “médico”, pero aún no sabe jugar sin objetos (sustitutos) que le ayuden a representar sus acciones.

1. Elección (propuesta) del tema.
2. Identificación de personajes con sus características.

3. Materialización de personajes (objeto, ropa, etc.).
4. Preparación del espacio para el juego (parque, oficina, calle: distribución de objetos).
5. Preparación de objetos máximos que son necesarios para el juego.
6. Preparación de frases de cortesía que se van a utilizar.
7. Preparación de otras frases y oraciones que se van a utilizar.
8. Preparación de gestos y posturas de los personajes del juego.
9. Determinación y muestra de estrategias y formas de simbolización (ruta, ordenación, turnos en el juego, ubicación de lugares, ubicación especial de elementos específicos, etc.).

Etapla II. Juego de roles sin materialización con apoyo en objetos en situaciones desplegadas.

El indicador del paso del niño a esta etapa del desarrollo del juego es la posibilidad, por primera vez, de retomar uno u otro rol social: madre, hija, cocinera, chofer, etc. El juego se realiza con roles sociales, pero los niños aún se apoyan en algún tipo de objetos concretos (platos y trastes para el juego de cocina, jeringas y algodón de juguete para el juego del hospital, etc.).

1. Elección (propuesta) del tema. Elección más independiente de los niños.
2. Identificación de personajes con sus características.
3. Preparación del espacio para el juego con menor participación del adulto (parque, oficina, calle: distribución de objetos).
4. Preparación de objetos mínimos que son necesarios para el juego.
5. Determinación, muestra de estrategias y formas de simbolización (ruta, ordenación, turnos en el juego, ubicación de lugares, ubicación especial de elementos específicos, etc.).

Etapla III. Juego de roles independiente.

Se trata de la etapa más avanzada en el desarrollo del juego. En esta etapa los niños ya no requieren de objetos concretos (o a un mínimo de objetos) para la realización de los roles sociales. Por ejemplo, el juego de capitán de barco y pasajeros se puede realizar sin

necesidad de tener la imagen de un barco, en cuyo lugar puede participar la mesa de trabajo, el escritorio o todo el salón de trabajo.

1. Elección (propuesta) del tema. Elección más independiente de los niños.
2. Identificación de personajes con sus características.
3. Preparación del espacio para el juego (independiente por parte de los niños).
4. Elección independiente y el uso de estrategias y formas de simbolización (ruta, ordenación, turnos en el juego, ubicación de lugares, ubicación especial de elementos específicos, etc.).

Orientación en el juego

En todas las etapas de utiliza la base orientadora para las acciones verbales (A) y no verbales (B), base orientadora para las acciones simbólicas en el juego (C) y la base orientadora para la distribución de roles en juegos (D).

A. Base orientadora para la realización de acciones verbales en el juego. Cada juego incluye las acciones verbales y no verbales. En las situaciones de juego es necesario utilizar frases de cortesía, hacer preguntas y contestarlas de manera enfocada al contexto y al rol. Este lenguaje debe ser comprendido por los demás participantes y debe corresponder a la situación y al momento dado del juego. Es evidente, que en las etapas iniciales de organización de juego de roles, el adulto les proporciona a los niños los ejemplos de palabras, frases y oraciones que se pueden utilizar en el juego. Los niños retoman este material verbal por imitación, animación y ayudas, en las cuales el adulto inicia la palabra y frase, mientras que los niños la retoman y desarrollan. En el nivel superior del desarrollo de la actividad de juego, los niños trabajan de acuerdo a la orientación propia para la ejecución de las acciones verbales en el juego.

Se sugiere realizar la presentación de la base orientadora de acción por medio de preguntas que se le hacen al niño. Se sugiere un orden de etapas por grado de dificultad de uso de preguntas para la orientación.

- 1) Preguntas de 2 opciones. Ejemplo: ¿Las personas van al hospital para curarse o para leer libros?

- 2) Preguntas, a las que solo se puede contestar “sí” o “no”. Ejemplo: ¿El niño tiene que saludar al doctor?
- 3) Preguntas con más de 2 opciones. Ejemplo: ¿Podrían venir al hospital las personas que están enfermas, personas para dejar a jugar allí a sus hijos o personas que quieren ver películas?
- 4) Preguntas abiertas. ¿Qué hace un doctor en el hospital?

B. Base orientadora para la realización de acciones no verbales en el juego. Todos los juegos incluyen un círculo amplio de diversas acciones no verbales. Inicialmente, se trata de acciones objetales y simbólicas, las cuales deben ser formadas en la etapa preescolar temprana. Las acciones más complejas se incluyen gradualmente por muestra o imitación o sugerencias verbales del adulto. En general, todos los juegos con reglas, juegos con instrucciones, juegos deportivos sirven como una base amplia de preparación y desarrollo de diversas acciones prácticas y simbólicas del niño.

C. Base orientadora para la realización de acciones simbólicas en el juego. La parte importante de la orientación no verbal se relaciona con el uso de signos y símbolos (medios externos en el plano materializado y perceptivo) durante el juego. Esto requiere una elaboración previa, explicación a los niños del significado de cada signo que se va a utilizar en el juego. En todos los casos el adulto debe incluir a los niños en la elaboración y producción de los signos. Es necesario mostrar y explicar constantemente el contenido de las acciones simbólicas concretas dentro del contenido de cada uno de los juegos que se van a utilizar.

D. Base orientadora para la distribución de roles en el juego. La distribución de roles se puede realizar de manera siguiente: 1) por instrucciones concretas del adulto, 2) por el medio de azar y 3) por elección y propio deseo de los niños.

1) La distribución de roles por instrucciones del adulto representa el nivel más elemental. En este caso, el adulto se orienta en las posibilidades reales y el nivel del desarrollo de los niños, tomando en cuenta el desarrollo motor, verbal, personal. Se puede aplicar como el nivel inicial de orientación para el juego o como estrategia especial

en grupos con dificultades específicas en el desarrollo. El adulto distribuye roles de acuerdo a las posibilidades y preparación de cada uno de los niños. De cualquier manera, el adulto debe variar, en cada sesión, la distribución de los roles en base a los avances y características individuales (deseos y comportamientos) de los niños. Por ejemplo, el rol más complejo se le debe asignar al niño que está preparado para la realización de las acciones correspondientes. El rol que requiere de mayor responsabilidad puede ser útil para el menos responsable (más conflictivo) de todos los niños debido a que lo pone en la situación de responsabilidad obligatoria (juez del juego, etc.).

2) La distribución de roles por azar es excelente medio para orientar a los niños a través de utilización del medio externo. A partir de las investigaciones de Vigotsky (1984^a), se sabe que la situación del azar es el modelo de materialización de la elección voluntaria del sujeto. Se recomienda utilizar las formas variadas de azar: conteo común, dados, elección de fichas de color o forma determinada con ojos cerrados, ganador o pérdida de alguna acción en el juego con reglas (quién contesta más rápidamente, quién se acuerda primero, quién trae primero, etc.).

3) La distribución de roles de acuerdo a las opiniones propias de los niños representa el nivel superior en el desarrollo de la actividad voluntaria y señala la existencia de la base orientador totalmente independiente para la realización de la actividad de juego. Dicha distribución debe ser justa y se debe de realizar a través de conversación preparatoria en el colectivo de niños. Todos como miembros iguales del colectivo tienen derecho de opinar y de elegir el rol propio. Esta forma de conversación prepara la actividad misma de juego y, además, desarrollo la posibilidad de someterse, por voluntad propia, a las reglas externas sociales del colectivo.

Anexo 5

ORGANIZACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL JUEGO DE ROLES

(Solovieva y Quintanar, 2012)

JUEGO “TRANSPORTE PÚBLICO”

ROLES	Conductor, El cobrador, Pasajeros y agente vial o policía, persona discapacitada
SIMBOLIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Fichas de colores para indicar el alto o el avance del microbús. (<u>Rojo</u> está avanzando y las los pasajeros no pueden bajar; <u>Verde</u>, el microbús está estacionado y los pasajeros pueden descender) Sonido (silbato) para indicar la parada de los pasajeros. Distintas figuras geométricas que indican el lugar o asiento en el microbús. Señales para indicar el lugar de personas discapacitadas Señales de alto, avance o precaución (círculos verde, rojo y amarillo)
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none"> El microbús comienza su recorrido mientras sube pasajeros a lo largo del trayecto. Cada pasajero hace la parada al microbús. Los pasajeros suben al microbús, pagan su pasaje y toman asiento en el lugar correspondiente dependiendo de la figura que se les otorgue, respetando la señal de personas discapacitadas. La persona discapacitada tomará su asiento en el lugar indicado para él. Durante el recorrido el chofer deberá respetar las señales de tránsito que el agente vial (policía) realice. Cada pasajero va pidiendo la parada conforme a las señales.
OBJETOS	<p>Sillas, Distintas figuras geométricas, fichas de colores, silbato, lugares reservados para discapacitados.</p> <p>Objetos que materializan roles: Volante, dinero ficticio, estrella para indicar agente vial (policía) etc.</p>

JUEGO “LA ESCUELA”

ROLES	Directora, Maestro(a) de grupo, Maestro de educación física, Alumnos, Personal de la tienda (cooperativa escolar) e Intendente.
SIMBOLIZACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> Círculos de color rojo y verde para señalar la entrada o no, de los alumnos. Fichas de colores que significan el turno para revisión de tareas de los alumnos por parte del maestro.

	<ul style="list-style-type: none"> • Señales que indiquen guardar silencio mientras los alumnos están en clase. • Silbato para indicar el momento de salir al recreo
ACCIONES	<ul style="list-style-type: none"> • Entrada de los niños al salón en orden y sentarse en sus respectivos asientos. • Saludo o frase del día • La maestro (a) imparte la clase a sus alumnos (cambiando el rol del maestro cada día) • El maestro revisa tareas en el orden en que vayan finalizando los alumnos. • Los alumnos salen al recreo (al sonido de la campana o silbato). • Los alumnos regresan a clases (al sonido de la campana o silbato) y anotan la tarea. • Los alumnos salen de la escuela
OBJETOS	Mesas, sillas, hojas de papel, lápices, fichas de colores, señal para indicar silencio, silbato o campana.

JUEGO “DOCTOR”

ROLES	<p>Doctor, enfermera, recepcionista, encargada de la caja, encargada de la farmacia, encargada de la caja de farmacia, encargada de entregar la medicina.</p> <p>Pacientes: dolor de estomago, cabeza, pies, manos, brazos, ojos, piernas.</p> <p>La cantidad de roles depende de la cantidad de participantes.</p> <p>Inicialmente los roles pueden ser materializados con ayuda de sus atributos (bata blanca, lentes, gorro); más adelante esto se evita.</p>
SIMBOLIZACIÓN	<p>Fichas de colores significan el turno de entrada de pacientes. Recepcionista tiene orden externo (orden de colores elaborado). Cada paciente recibe una ficha.</p> <p>Recepcionista llama a los pacientes por orden de colores que tiene en la mesa. Los pacientes entran por turnos señalando su ficha.</p> <p>Uso de fichas para orden de la llegada de los pacientes. Cómo orden se utiliza una serie de colores (de tonos tenues a los tonos oscuros), de tamaños desde el chico hasta el grande, etc.</p> <p>Se deben de utilizar diversos variantes de ordenación.</p> <p>Los niños elaboran la regla del orden.</p> <p>Se distribuyen las fichas.</p> <p>Los pacientes se ponen en fila en sus asientos en el pasillo de acuerdo a este orden.</p>
ACCIONES	<p>Entrada del paciente. Uso de turnos.</p> <p>Preguntas y saludos.</p> <p>Ubicarse en la sala de espera.</p> <p>Revisión del paciente. Ayuda la enfermera.</p> <p>Receta y sugerencias.</p> <p>Pago de la consulta.</p> <p>Despedida y entrada del siguiente paciente.</p> <p>Paso a la farmacia, compra y pago del medicamento.</p> <p>Despedida.</p>

OBJETOS	Mesa, hojas de papel, lápiz, sillas, fichas de colores, objetos que materializan roles: lentes del doctor, jeringa, algodón, estetoscopio, curitas, vendas, gasas para cubrir los ojos, bufanda que tapa la garganta del paciente, bastón del paciente, etc.
----------------	--

JUEGO “CINE”

ROLES	Taquilla, asistentes, distribuidor de asientos, el que controla recibe los boletos de entrada a la sala de cine, vendedores en la dulcería, policía, etc. La cantidad de roles depende de la cantidad de participantes. Inicialmente los roles pueden ser materializados con ayuda de sus atributos (gorro, del chofer o conductor); más adelante esto se evita.
SIMBOLIZACION	Fichas de doble simbolización: color forma; cifra y color; cifra y forma; color y objeto; etc. Significan ubicación de fila y asiento. Ejemplo: fila roja asiento círculo. Las filas y sillas están marcadas: filas con color, sillas con forma. Los espectadores buscan su propio asiento, o bien, el distribuidor de asiento los ayuda a encontrar su asiento. Cada espectador recibe una ficha.
ACCIONES	Compra de boletos. Entrada al cine. Ubicación de asientos por fichas. Ayuda y verificación mutua. Presentación de de la película Salida organizada del cine.
OBJETOS	Sillas, fichas con doble simbolización, escena, etc.

JUEGO “MERCADO”

ROLES	Diversos vendedores: carnicero, frutas, verduras, tortillas, quesos, aguas frescas. Cobradores en cada puesto Compradores Acomodadores de autos La cantidad de roles depende de la cantidad de participantes. Inicialmente los roles pueden ser materializados con ayuda de sus atributos (mandiles)
SIMBOLIZACION	Fichas de colores significan el turno de los compradores. El ayudante del encargado del puesto tiene orden externo (orden de colores elaborado). Cada comprador recibe una ficha. Ayudante llama a los compradores por orden de colores. Los compradores pasan por turnos señalando su ficha. Uso de fichas para orden de de la compra. Cómo orden se utiliza una serie de colores (de tonos tenues a los tonos oscuros), de tamaños desde el chico hasta el grande, etc. Se deben de utilizar diversos variantes de ordenación. Los niños elaboran la regla del orden. Se distribuyen las fichas. Los compradores se ponen en fila de acuerdo a este orden.

ACCIONES	Llegada del comprador, saludo y toma de turno. Comenta con el encargado del mercado donde está el puesto de lo que quiere comprar. El cliente compra. El ayudante del puesto cobra. Despedida del comprador. Paso del siguiente comprador.
OBJETOS	Mesa, hojas de papel, lápiz, sillas, fichas de colores, objetos que materializan roles: mandil, dinero (monedas y billetes), canasta o bolsa para las compras

JUEGO “BOMBEROS”

ROLES	Persona que pide ayuda a los bomberos, telefonista, jefe de bomberos, diversos bomberos, conductor del carro de bomberos, mecánico, supervisor, médico. Atributos: casco, gabardina o impermeable, botas, cubre bocas.
SIMBOLIZACION	Fichas de colores significan el turno de los bomberos. El supervisor tiene orden externo (orden de colores elaborado) de cómo irán abordando los bomberos en el carro. Cada bombero recibe una ficha. Supervisor llama a los bomberos por orden de colores. Los bomberos pasan por turnos señalando su ficha. Uso de fichas para orden de abordar el carro de bomberos. Cómo orden se utiliza una serie de colores (de tonos tenues a los tonos oscuros), de tamaños desde el chico hasta el grande, etc. Se deben de utilizar diversos variantes de ordenación. Los niños elaboran la regla del orden. Se distribuyen las fichas. Los bomberos se ponen en fila de acuerdo a este orden.
ACCIONES	Llamar por teléfono a la central de bomberos. El telefonista responde y anota la dirección a dónde acudir. El jefe de bomberos enciende la alarma, forma a los bomberos en fila y les da su ficha de turno. El mecánico revisa el carro de bomberos. El conductor revisa su carro y se prepara para salir. Los bomberos suben al carro en orden según la ficha. El supervisor revisa que el carro esté listo, lleve agua, mangueras y que todos los bomberos suban en orden. El supervisor verifica que el carro salga de la central de bomberos. Los bomberos apagan el incendio y regresan a la central. El supervisor verifica que entre el carro y que todos los bomberos estén bien. Si algún bombero está herido o quemado deberá pasar al médico. El médico lo explora y le da indicaciones.
OBJETOS	Mesa, teléfono, libreta, lápiz, carro, mangueras, agua, fichas de colores, objetos que materializan roles y objetos para simbolizar objetos presentes (cascos, mangueras, agua, fuego, escalera, carro).

JUEGO “FONDA” (RESTAURANTE)

ROLES	<p>Meseros, cocineros, lava platos, encargado de caja.</p> <p>Diversas personas y/o familias que llegan a comer (comensales).</p> <p>La cantidad de roles depende de la cantidad de participantes.</p> <p>Inicialmente los roles pueden ser materializados con ayuda de sus atributos (mandil, charola, libreta de apuntes, gorro de cocinero).</p>
SIMBOLIZACION	<p>Fichas de colores significan el turno de entrada de los comensales.</p> <p>Recepcionista tiene orden externo (orden de colores elaborado).</p> <p>Cada comensal recibe una ficha.</p> <p>Recepcionista llama a los comensales por orden de colores que tiene en la mesa. Los comensales entran por turnos señalando su ficha.</p> <p>Uso de fichas para orden de la llegada de los clientes. Cómo orden se utiliza una serie de colores (de tonos tenues a los tonos oscuros), de tamaños desde el chico hasta el grande, etc.</p> <p>Se deben de utilizar diversas variantes de ordenación.</p> <p>Los niños elaboran la regla del orden.</p> <p>Se distribuyen las fichas.</p> <p>Los clientes se ponen en fila en sus asientos en el pasillo de la fonda acuerdo a este orden.</p>
ACCIONES	<p>Entrada del cliente. Uso de turnos.</p> <p>Preguntas y saludos con el mesero.</p> <p>El mesero toma la orden de la comida.</p> <p>Otro mesero prepara la mesa.</p> <p>El cocinero prepara la comida.</p> <p>Otro mesero sirve la comida.</p> <p>Otro mesero lleva la cuenta a la mesa.</p> <p>El cliente pasa a la caja a pagar la comida.</p> <p>Despedida y salida de la fonda.</p> <p>Entrada del siguiente cliente.</p>
OBJETOS	<p>Mesa, sillas, fichas de colores, objetos que materializan roles: mandil, gorro de cocinero, libreta, lápiz, dinero (monedas y billetes), platos, vasos, cucharas, alimentos.</p>

JUEGO “ESTÉTICA O PELUQUERÍA”

ROLES	<p>Recepcionista, peluqueros, maquillistas, manicuristas, personal de limpieza, cajero, personal de seguridad, clientes, etc.</p> <p>La cantidad de roles depende de la cantidad de participantes.</p> <p>Inicialmente los roles pueden ser materializados con ayuda de sus atributos (tijeras, peine, espejo, barniz de uñas, limas, moños); más adelante esto se evita.</p>
SIMBOLIZACION	<p>Fichas de colores significan el turno de entrada de los clientes.</p> <p>Recepcionista tiene el orden externo (orden de colores elaborado).</p> <p>Cada cliente recibe una ficha.</p> <p>Recepcionista llama a los clientes por orden de colores que tiene en la mesa. Los clientes entran por turnos señalando su ficha.</p> <p>Cómo orden se utiliza una serie de colores (de tonos tenues a los tonos oscuros), de tamaños desde el chico hasta el grande, etc.</p> <p>Se deben de utilizar diversos variantes de ordenación.</p> <p>Los niños elaboran la regla del orden.</p>

	Se distribuyen las fichas. Los clientes se ponen en sus asientos en la sala de espera de acuerdo a este orden.
ACCIONES	Llegada de clientes de acuerdo a la fila. Elección del corte de pelo que desean. Los peluqueros reciben a los clientes, preguntan el corte de pelo que desean. El peluquero muestra el espejo al cliente. Cliente y peluquero verifican el corte de pelo. El peluquero da la nota de pago al cliente El cliente paga en la caja, verifica su cambio Variantes: juego de maquillaje y manicure para las niñas.
OBJETOS	Cuadros de cartón, fichas para la señalización, pedazos de papel, tijeras, espejo, fichas, batas de papel.

JUEGO “COSTUREROS”

ROLES	Costurero, el que toma medidas, el que muestra los diseños (revistas), el que cobra las prendas hechas, varios clientes, etc. Inicialmente los roles pueden ser materializados con ayuda de sus atributos (hilos, agujas, tijeras, cintas de medir); más adelante esto se evita.
SIMBOLIZACION	Determinación de una regla del diseño. Por ejemplo: solo se pueden unir los ángulos (picos) de los cuadros que son del mismo color (cuadro rojo con el pico del otro cuadro rojo). Si son los lados de los cuadros, se pueden unir los lados (cuadro rojo con el lado del cuadro verde). Se determina, qué diseños se usarían para qué prenda. Estas reglas se pueden variar, con ayuda del pedagogo. Ordenación de la fila de clientes de acuerdo a un parámetro (color, tamaño). Realización de la seriación.
ACCIONES	Llegada de clientes de acuerdo a la fila. Elección de ropa que necesitan. Elaboración del diseño. Medición de lo largo y lo ancho de cada prenda. Prueba de vestimenta nueva. Modificaciones de los diseños. Variantes: diseño de abrigos, vestidos, faldas, pantalones, blusas, chaquetas, gorros, etc. (uso de palabras novedosas para niños, revisión de revistas de moda y fotografías como ejemplos).
OBJETOS	Bloques de colores, cuadros de cartón, fichas para la señalización, tiras de papel, tijeras, espejo, hilos, seguros, adornos para las prendas.

JUEGO “EL HOSPITAL”

ROLES	Médico, enfermera, recepcionista, pacientes etcétera. La cantidad de roles depende de la cantidad de participantes. Inicialmente los roles pueden ser materializados con ayuda de sus atributos (bata blanca, lentes, gorro); mas adelante esto se evita.
--------------	---

SIMBOLIZACION	<p>Las fichas de colores significan el turno de entrada de los pacientes. La recepcionista tiene orden externo (orden de colores elaborado). Cada paciente recibe una ficha. La recepcionista llama a los pacientes por el orden de colores que tiene en la mesa. Los pacientes entran por turnos señalando su ficha.</p> <p>Uso de fichas para el orden de llegada de los pacientes. Como orden se utiliza una serie de colores tonos tenues a colores oscuros, de tamaño chico a grande, etcétera.</p> <p>Deben utilizarse diversas variantes de orden.</p> <p>Los niños elaboran la regla del orden.</p> <p>Se distribuyen las fichas.</p> <p>Los pacientes se ponen en fila en sus asientos en la sala de espera de acuerdo con este orden.</p>
ACCIONES	<p>Entrada del paciente. Uso de turnos.</p> <p>Preguntas y saludos.</p> <p>Revisión del paciente. Ayuda de la enfermera.</p> <p>Receta y sugerencias.</p> <p>Despedida y entrada del siguiente paciente.</p>
OBJETOS	<p>Mesa, hojas de papel, lápiz, sillas, fichas de colores.</p> <p>Objetos que materializan roles: anteojos de médico, bufanda que tapa la garganta del paciente, bastón del paciente, etcétera.</p>

Anexo 6

Descripción cualitativa de los resultados de la evaluación del desarrollo de la función simbólica de los niños del grupo EXPERIMENTAL (28 niños) en el pre-test.

Niños/ Niñas	Categorías Planos de desarrollo de la función simbólica				Principales características en la ejecución
	Materializado	Perceptivo concreto	Perceptivo esquematizado	Verbal	
P01GEF	La niña realiza correctamente sólo la tarea 3. Proponer signos con objetos concretos. Propone signos de manera adecuada a partir del material proporcionado por el adulto	Realiza correctamente las tareas 5. Dibujo de enfermedad, fiesta alegre y la tarea 6. Dibujar carta. El dibujo no es integrado pero si presenta argumento.	Sólo realiza correctamente la tarea 7. Dibujo de ruta. Los dibujos realizados no son integrados pero si presenta argumento de los mismos; la niña se dibuja.	No accede	La niña accede a algunas tareas materializadas y gráficas; dibujos con características esenciales mínimas.
P02GEF	Ejecuta correctamente las tareas 3. Proponer signos de tránsito; 4. Proponer signos para señalar lugares de la Cd. En ambas tareas los signos que propone signos reflexivamente a partir del material proporcionado.	En la tarea 5. Dibujo de palabras, realiza los dibujos de enfermedad y fiesta alegre; tarea 6. Dibujo de carta; los dibujos no son integrados pero con argumento sobre los mismos.	Logra la ejecución de la tarea 7. Dibujo de ruta; la ejecución es reflexiva. En la tarea 8. Dibujo lugares de Cd., su ejecución también tiene la característica de ser dibujo reflexivo.	Hace relato simple de sobre otros temas.	Accede principalmente a tareas materializadas y gráficas; ejecuciones con características esenciales mínimas.
P03GEF	Ejecuta tareas 1, proponer juego con objeto y 2. Proponer otro juego; logrando la sustitución. Tareas 3. Proponer signos de tránsito y 4. Proponer signos para señalar lugares de la Cd.; propone signos reflexivamente.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras y 6. Dibujo de carta; los dibujos no son integrados pero si con argumento de la niña.	Realiza las tareas 7. Dibujo de ruta; la ejecución es reflexiva. Tarea 8. Dibujo de lugares de la Cd.; el dibujo no es integrado pero con argumento.	Hace relato congruente entre personajes pero no asume el rol.	Accede principalmente a tarea materializadas y gráficas; ejecuciones con algunas características esenciales y diferenciales de los objetos

P04GEM	El niño no logra realizar ninguna de las tareas de este plano.	No accede aún con la ayuda del evaluador; intenta dibujar la palabra enfermedad de la tarea 6.; el dibujo no corresponde con la tarea.	No accede a las tareas.	No asume el rol.	No accede a ninguna tarea. Las ayudas del evaluador no resultaron efectivas para el niño.
P05GEF	La niña no accede a las tareas.	Ejecuta tarea 5. Dibujo de palabra fiesta alegre, el dibujo no es integrado; tarea 6. Dibujo de carta; presenta dibujo no integrado con argumento guiado.	Realiza tarea 7. Dibujo de ruta, presenta dibujo no integrado con argumento; tarea 8. Dibujo lugares de Cd.; ejecuta dibujo no integrado con argumento.	No asume el rol.	Realiza mayor cantidad de tareas de los planos perceptivo concreto y esquematizado. Dibujos con los mínimos rasgos esenciales.
P06GEM	Logra la ejecución de las 4 tareas que integran este plano, realizando acciones de sustitución y proponiendo signos de manera reflexiva.	En la tarea 5. Dibujo de palabras: enfermedad y fiesta alegre; tarea 6. Dibujo de carta; sus dibujos no son integrados pero si presenta argumento.	En tareas 7. Dibujo de ruta, y 8. Dibujo de lugares de la Cd.; en su ejecución presenta dibujo no integrado con argumento.	No asume el rol; presenta relato sobre otro tema llegando a perder el objetivo.	Logra realizar tareas de planos materializado, perceptivo concreto y esquematizado. Dibujos con mínimos rasgos esenciales de la imagen.
P07GEM	Ejecuta tarea 4. Proponer signos especiales para lugares de Cd., ejecuta proponiendo signos reflexivamente.	En la tarea 5. Dibujo de palabras: enfermedad y fiesta alegre, tarea 7. Dibujo de carta; los dibujos no son integrados pero el niño hace argumento sobre ellos.	La ejecución de la tarea 7. Dibujo de ruta, es no reflexiva; el dibujo no es integrado con argumento sobre los mismos.	No asume el rol; hace relato sobre otros temas llegando a perder el objetivo.	Ejecuta tareas de planos materializado, perceptivo concreto y esquematizado. Los dibujos carecen de rasgos esenciales de la imagen.

P08GEM	No accede a las tareas.	Sólo realiza la tarea 6. Dibujo de carta, su ejecución no corresponde con la palabra y su imagen.	No accede a las tareas.	No asume el rol.	Sólo accede a una tarea del plano perceptivo concreto; no es reflexiva.
P09GEF	No accede a las tareas.	Sólo realiza la tarea la 6. Dibujo de carta; el dibujo es no integrado con argumento guiado por el evaluador.	Ejecuta tarea 8. Dibujo de lugares de la Cd., no obstante, el dibujo no es integrado y sin argumento.	No asume el rol.	Sólo accede a tareas del plano perceptivo concreto y una del plano perceptivo esquematizado. No logra ejecuciones reflexivas.
P10GEF	No accede a las tareas.	En la tarea 5. Dibujo de palabra fiesta alegre, su ejecución es dibujo integrado con argumento.	No accede a las tareas.	No asume el rol; hace relato sobre otro tema.	Sólo ejecuta una tarea del plano perceptivo concreto, no es reflexiva; carencia de rasgos esenciales de la imagen.
P11GEF	Ejecuta la tarea 4. Proponer signos especiales para lugares de Cd., emplea el material para nombrar los lugares.	Sólo ejecuta la tarea 6. Dibujo de carta, la ejecución corresponde con la instrucción, dibujos perseverativos	No accede a las tareas.	No asume el rol; presenta relato de otros temas	Las ejecuciones que logra no son reflexivas; dibujos que no corresponden con la palabra indicada.
P12GEF	Sólo realiza la tarea 1. Proponer juego; la ejecución refleja el uso concreto del objeto, más no logra la sustitución.	Sólo ejecuta la tarea 5. Dibujo de palabra fiesta alegre; tarea 6. Dibujo de carta; ejecuciones no integradas con argumento.	No accede a las tareas.	No asume el rol; comenta que no sabe.	Sólo realiza tareas de planos materializado y perceptivo concreto. Los dibujos no presentan rasgos esenciales.

P13GEM	Logra ejecutar las tareas 3. Proponer signos de tránsito, 4. Proponer signos especiales; las ejecuciones son reflexivas.	Sólo ejecuta la tarea 5. Dibujo de palabras: enfermedad y fiesta alegre, y tarea 6. Dibujo de carta; las ejecuciones gráficas no son integradas pero si presenta argumento.	Realiza la tarea 7. Dibujo de ruta; el dibujo no es integrado pero si presenta argumento sobre el mismo.	No asume el rol. No expresa nada.	Ejecuta tareas de planos materializado, perceptivo concreto y esquematizado; los dibujos carecen de rasgos esenciales de la imagen.
P14GEM	No accede a las tareas.	Ejecuta la tarea 5. Dibujo de palabra fiesta alegre; tarea 6. Dibujo de carta, la ejecución es no integrada con argumento.	Realiza tareas 7. Dibujo de ruta y 8. Dibujo lugares de Cd., las ejecuciones en ambas tareas no son integradas pero si presenta argumento.	No asume el rol; hace relato sobre otros temas.	Ejecuta tareas del plano perceptivo concreto y esquematizado; dibujos con rasgos esenciales mínimos.
P15GEF	No accede a las tareas.	Sólo ejecuta la tarea 6. Dibujo de carta; ejecución con dibujo no integrado pero con argumento.	No accede a las tareas.	No asume el rol; hace relato sobre otros temas	Ejecuta sólo una tarea en plano perceptivo concreto; dibujo con rasgos esenciales mínimos.
P16GEF	No accede a las tareas.	Sólo ejecuta tareas 5. Dibujo de palabra enfermedad y 6. Dibujo de carta; los dibujos no son integrados aún cuando presenta argumento.	Tarea 7. Dibujo de ruta, el dibujo es no integrado pero con argumento; en tarea 8. Dibujo de lugares; el dibujo no es integrado y sin argumento.	No asume el rol.	Ejecuta tareas de plano perceptivo y esquematizado; ejecuciones con rasgos esenciales mínimos en sus dibujos.
P17GEF	No accede a las tareas.	Realiza la tarea 6. Dibujo de carta, realiza dibujo no integrado con argumento espontáneo.	No accede a las tareas.	No asume el rol; hace relato sobre otro tema.	Ejecuta una tarea del plano perceptivo concreto, los dibujos no presentan rasgos esenciales de la imagen.

P18GEM	No accede a las tareas.	Realiza tarea 5. Dibujo de palabra fiesta alegre, el dibujo no corresponde con la instrucción; tarea 6. Dibujo de carta, dibuja a la madre, dibujo integrado pero si presenta argumento.	No accede a las tareas.	No asume rol; no expresa nada.	Sus dibujos prácticamente no corresponden con las palabras indicadas.
--------	-------------------------	--	-------------------------	--------------------------------	---

P19GEM	Ejecuta tarea 4. Proponer signos para señalar lugares, propone y emplea los signos de manera reflexiva	Realiza tarea 5. Dibujo de palabras enfermedad y fiesta alegre, tarea 6. Dibujo de carta; el dibujo no es integrado pero si presenta argumento.	Realiza tarea 7. Dibujo de ruta; tarea 8. Dibujo de lugares Cd., los dibujos no son integrados pero si presenta argumento durante la ejecución.	No asume el rol; no expresa nada.	Ejecuta tareas de planos concreto, perceptivo concreto y esquematizado; las ejecuciones no son reflexivas; pobreza de rasgos de la imagen.
P20GEM	Ejecuta tareas: 1. Proponer juego y 2. Proponer otro juego, realizando sustitución; tarea 4. Proponer signos para señalar lugares de Cd.; los propone de manera reflexiva.	Ejecuta tarea 5. Dibujo de palabra fiesta alegre, el dibujo no corresponde con la indicación; tarea 6. Dibujo de carta; los dibujos no son integrados pero si presentan argumento.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta; tarea 8. Lugares de Cd.; los dibujos no son integrados pero si presenta argumento.	No asume el rol; hace relato sobre otros temas.	Ejecuta diversas tareas, principalmente las gráficas y del plano materializado; sus dibujos no presentan los rasgos propios de la imagen.
P21GEF	No accede a las tareas.	Ejecuta tarea 5. Dibujo de palabras enfermedad y fiesta alegre, el dibujo no es integrado pero con argumento; tarea 6. Dibujo de carta, no integrado con argumento guiado.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta, el dibujo es no integrado con argumento; tarea 8. Lugares de Cd., la ejecución es reflexiva.	No asume el rol; hace relato simple de sobre otros temas.	Ejecuta mayormente tareas gráficas; los dibujos presentan rasgos esenciales mínimos propios de la imagen.

P22GEF	No accede a las tareas.	Intenta hacer el dibujo de sandia en la tarea 6. Dibujo de alimentos para carta, este no presenta rasgos propios.	No accede a las tareas.	No asume el rol; no accede.	No accede a ningún plano de ejecución, aún con las ayudas proporcionadas.
P23GEF	No accede a las tareas.	Ejecuta tarea 5. Dibujo de palabra enfermedad, y tarea 6. Dibujo de carta; los dibujos no son integrados pero si presenta argumento, incluso espontáneo en la tarea 6.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta; la ejecución no es integrada pero presenta argumento.	No asume rol; hace relato simple sobre otros temas.	Ejecuta en planos perceptivo concreto y esquematizado. Sus dibujos no presentan características suficientes en relación al objetivo de las tareas.
P24GEF	No accede a las tareas.	No accede a las tareas.	No accede a las tareas.	No asume rol; hace relato sobre otros temas de manera no coherente.	En los intentos de ejecución de tareas pierde el objetivo; en las tareas gráficas realiza trazos fragmentados y repetitivos.
P25GEF	No accede a las tareas.	Realiza tarea 6. Dibujo de carta, pero no su dibujo no es integrado, prácticamente no corresponde con la palabra indicada.	Realiza tarea 9. Dibujo lugares de Cd., la ejecución no es integrada pero si presenta argumento.	No asume el rol; no expresa nada.	En las tareas gráficas que logra ejecutar, no hay presencia de rasgos propios de la imagen.
P26GEF	No accede a las tareas.	No accede a las tareas.	No accede a las tareas.	No asume el rol; expresa oración sobre otro tema.	En tareas gráficas, sus intentos de dibujo fueron trazos desintegrados y repetitivos.

P27GEF	En la tarea 4. Proponer signos especiales, sólo menciona objetos en relación a la tarea	En la tarea 5. Dibujo de palabra fiesta alegre, el dibujo no corresponde con la palabra; en tarea 6. Dibujo de carta, no es integrado pero presenta argumento espontáneo.	En la tarea 7. Dibujo de ruta, realiza dibujo no integrado y sin argumento.	No asume rol; expresa relato sobre otros temas.	Los dibujos que intentó realizar no presentan rasgos propios de la imagen, son desorganizados y repetitivos. Llega a perder el objetivo de las tareas.
P28GEM	Ejecuta tarea 4. Proponer signos especiales para lugares de Cd., los propone reflexivamente usando el material propuesto.	En tarea 5. Dibujos de palabras enfermedad y fiesta alegre, no corresponden con la palabra; tarea 6. Dibujo de carta, los trazos no son integrados pero si presenta argumento.	En la tarea 8. Dibujo de ruta, realiza trazo no integrado con argumento.	No asume el rol; expresa relato sobre otros temas.	En general los intentos de ejecución fue en tareas gráficas; los dibujos son estereotipados y sin rasgos esenciales de la imagen.

Anexo 7

Descripción cualitativa del desempeño de los niños según las categorías zona de desarrollo y uso del medio simbólico en la actividad de los niños del grupo EXPERIMENTAL (28 niños) en el pre-test.

Niños/ Niñas	Pre-test	
	Zona de desarrollo: actual (ZDA) próximo (ZDP) no accede (NA)	Grado de apropiación del medio simbólico en la actividad: características de su uso
P01GEF	Accede a la ZDP. La ayuda fue efectiva en los planos donde logra ejecutar tareas.	Manipula los medios simbólicos en relación a las tareas que logró ejecutar sólo con la ayuda del adulto; presenta pocas expresiones verbales durante sus ejecuciones
P02GEF	Accede a la ZDP; la ayuda dada fue repetición de consigna, efectiva en los planos: materializado, perceptivo concreto y esquematizado.	En las tareas que logra ejecutar manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las mismas; expresiones verbales acompañan sus ejecuciones.
P03GEF	Accede a la ZDP: repetición de consignas. La mayoría de las tareas las ejecuta a partir de la ZDA	La niña manipula los medios simbólicos en relación a los objetivos de las tareas que logra ejecutar. Presenta expresiones verbales durante sus ejecuciones.
P04GEM	No accede a las tareas evaluadas aún con la ZDP proporcionada	Durante la evaluación se observó indiferencia del niño hacia los medios simbólicos. No hay expresiones verbales.
P05GEF	Accede a la ZDP: repetición de consignas y motivación verbal, en los planos donde si ejecuta tareas	La niña evidencia manipulación de los medios simbólicos en relación a los objetivos de las tareas que logra ejecutar. Expresiones verbales mínimas en relación a tareas
P06GEM	Accede a ZDP: repetición de consigna en los planos donde si ejecuta tareas	Manipula los medios simbólicos en relación a los objetivos de las tareas que logra ejecutar. Expresiones verbales mínimas
P07GEM	No accede a ningún tipo de las ayudas dadas por el adulto	En general, el niño manipula los medios simbólicos propuestos en relación con el objetivo de las tareas que logra ejecutar. Expresiones verbales escasas.
P08GEM	No accede a las ayudas dadas por el adulto	El niño muestra indiferencia hacia los medios simbólicos propuestos. Expresiones verbales ausentes.

P09GEF	Las tareas que realiza lo hace a partir de ZDP, en el resto de las tareas no accede aún con la ayuda	La niña muestra indiferencia hacia los medios simbólicos propuestos. Expresiones verbales ausentes.
P10GEF	No accede a la ZDP ni a las tareas; logra sólo dos tareas del plano materializado con ayuda	La niña muestra indiferencia hacia los medios simbólicos propuestos. No hay expresiones verbales.
P11GEF	Sólo en aquellos casos donde si logra la tarea accede a ZDP; en el resto de las tareas no accede ni a la tarea ni a la ZDP	La niña manipula los medios simbólicos propuestos en relación a la tarea. Presencia de expresiones verbales sin relación a la tarea, las cuales desorganizan sus acciones.
P12GEF	Accede a ZDP en tareas que si ejecuta; en el resto no accede a ZDP	La niña muestra indiferencia hacia los medios simbólicos propuestos. Expresiones verbales mínimas
P13GEM	Accede a ZDP: repetición de consigna; en las tareas que no ejecuta no accede a la ZDP	El niño manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas. Expresiones verbales mínimas.
P14GEM	Tareas que logra ejecutar, lo hace a partir de su ZDA; en el resto de tareas no accede aún con ZDP	El niño manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas, en otras manipula sin relación a la tarea (plano materializado). Expresiones verbales mínimas.
P15GEF	Ejecuta tarea del plano perceptivo concreto sin ayuda; en el resto de las tareas aún con ayuda no accede	La niña manipula los medios simbólicos sin relación con el objetivo de la tarea. Sus expresiones verbales son mínimas.
P16GEF	Las tareas que logra ejecutar es a partir de la constante ZDP, dada por el adulto; en el resto de las tareas NA	La niña manipula los medios simbólicos sin relación con el objetivo de la tarea. Expresiones verbales ausentes durante sus ejecuciones
P17GEF	Las tareas que logra realizar, lo hace sin ayuda; en el resto la niña NA aún con las ayudas	Manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de la tarea, sin embargo esto no es constante durante la evaluación. Expresiones verbales mínimas durante sus ejecuciones
P18GEM	En las tareas que ejecuta, lo hace sin ayuda; en el resto de las tareas pese a las ayudas dadas el niño NA	Manipula los medios simbólicos sin relación al objetivo de las tareas. Presencia de expresiones verbales sin relación con el objetivo de las tareas durante su ejecución
P19GEM	Las tareas que ejecuta, es a partir de ZDA; en el resto de las tareas NA aún con ayuda dada por el adulto	Manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas. Expresiones verbales siempre en relación con el objetivo de las tareas
P20GEM	Sus ejecuciones son en ZDA, en el resto de las tareas aún con las ayudas dadas por el adulto NA	Manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas. Las expresiones verbales están relación con el objetivo de las tareas

P21GEF	Las tareas que logra ejecutar es a partir de la ZDA; en el resto de las tareas aún con la ayuda dada por el adulto NA	En las tareas que ejecuta correctamente, logra manipular los medios simbólicos en relación al objetivo de la tarea. Expresiones verbales en relación a sus ejecuciones.
P22GEF	No realiza tareas aún con las ayudas dadas por el adulto durante la evaluación. En todas las tareas NA	Presenta indiferencia hacia los signos propuestos al iniciar la evaluación, posteriormente manipula algunos de ellos sin relación a la tarea. Expresiones verbales mínimas en relación a las tareas.
P23GEF	Las tareas que logra realizar, las logra en ZDP; en el resto de las tareas NA aún con las ayudas del adulto	En las tareas que logra ejecutar con ayuda manipula medios simbólicos en relación al objetivo. Expresiones verbales mínimas en relación a objetivo de las tareas evaluadas.
P24GEF	NA a las tareas ni a las ayudas dadas por el adulto durante la evaluación.	Intenta manipular los medios simbólicos propuestos pero lo hace sin relación al objetivo de la tarea. Expresiones verbales repetitivas y sin relación al objetivo de las acciones.
P25GEF	Las tareas que logra realizar, lo hace en ZDA; en el resto NA aún con las ayudas dadas por el adulto	Manipula los medios simbólicos sin relación al objetivo de las tareas. Expresiones verbales mínimas en relación a las tareas y acciones.
P26GEF	NA a las tareas aún con las ayudas dadas por el adulto	Presenta indiferencia hacia los medios simbólicos propuestos para la tarea. Expresiones verbales ausentes
P27GEF	NA a las tareas aún con las ayudas dadas por el adulto	Presenta indiferencia hacia los medios simbólicos propuestos para ejecutar las tareas. Expresiones verbales ausentes.
P28GEM	Las tareas del plano concreto las realiza con ayuda; en el resto de las tareas NA aún con las ayudas dadas por el adulto	Presenta indiferencia hacia los medios simbólicos propuestos, excepto en el plano concreto donde si manipula los signos en relación a las dos tareas que ejecuta. Expresiones verbales ausentes.

Anexo 8

Descripción cualitativa de los resultados de la evaluación del desarrollo de la función simbólica de los niños del grupo EXPERIMENTAL (total 26 niños; 2 niñas no concluyeron el ciclo escolar) en el post-test.

Niños/ Niñas	Categorías Planos de desarrollo de la función simbólica				Principales características en la ejecución
	Materializado	Perceptivo concreto	Perceptivo esquemático	Verbal	
P01GEF	La niña no concluyó el ciclo escolar.				
P02GEF	Ejecuta correctamente las 4 tareas. Sustituye objetos, propone signos reflexivamente a partir del material proporcionado.	Ejecuta tarea 5. Dibujo de palabras, sólo dibuja las palabras enfermedad y fiesta alegre. Ejecuta tarea 6. Dibujo de carta; los dibujos son reflexivos.	Ejecución correcta de tareas 7. Dibujo de ruta; 8. Dibujo lugares de Cd.; 11. Cómo saber qué mesa es más larga; las ejecuciones son correctas y reflexivas.	Asume el personaje del cuento, relata de manera organizada.	Accede a tareas materializadas, gráficas y verbales; dibujos con presencia de características esenciales.
P03GEF	Ejecuta correctamente todas las tareas; sustituye objetos y propone signos haciendo uso reflexivo de ellos.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras fiesta alegre, enfermedad; la ejecución es reflexiva; tarea 6. Dibujo de carta; el dibujo no es integrado pero presenta argumento espontáneo.	Realiza tarea 8. Dibujo de ruta; 7. Dibujo de lugares de la Cd.; tarea 11. Mesa más larga que otra; las ejecuciones son reflexivas.	No asume el rol; hace relato congruente entre el personaje y la historia.	Accede a mayor cantidad de tareas; los dibujos aún carecen de características esenciales de la imagen.
P04GEM	Ejecuta tareas 3. Proponer signos de tránsito; 4. Proponer signos especiales para lugares de la Cd.; propone signos reflexivamente a partir del material propuesto.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras fiesta alegre, enfermedad; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados en cuanto a rasgos pero presenta argumento sobre ellos.	Accede a tareas 7. Dibujo de ruta; 8. Lugares de Cd., 12. De qué otra forma saber de mesa más larga; tarea 10. ¿Qué palabra es más larga? las ejecuciones son reflexivas.	No asume el rol; hace relato sobre otros temas.	Accede a mayor cantidad de tareas en comparación a evaluación inicial. Dibujos con características esenciales mínimas, casi ausentes.

P05GEF	Ejecuta correctamente todas las tareas, excepto tarea 1. Proponer juego con pluma. Sustituye objetos y propone signos reflexivamente a partir del material propuesto.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras fiesta alegre, enfermedad, y tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados pero si presenta argumento espontáneo.	Realiza tareas 7. Dibujo de ruta; 8. Dibujo lugares de Cd., y 12. De qué otra forma medir mesa; ejecuta reflexivamente.	No asume el rol; hace relato sobre otro tema.	Realiza mayor cantidad de tareas de los planos materializado, perceptivo concreto y esquematizado. Dibujos con rasgos esenciales mínimos.
P06GEM	Logra la ejecución de las 4 tareas que integran este plano; realiza acciones de sustitución y propone signos de manera reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras fiesta alegre, enfermedad, y tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados con argumento. Carencia de rasgos esenciales de la imagen.	En tareas 7. Dibujo de ruta; 8. Dibujo de lugares de la Cd., los dibujos son reflexivos; tarea 11. Mesa más larga; las ejecuciones son correctas reflexivas.	No asume el rol; hace relato sobre otro tema.	Logra realizar tareas de diversos planos. Mayores ejecuciones reflexivas. Dibujos con mínimos rasgos esenciales propios de la imagen.
P07GEM	Ejecuta las tareas sustituyendo objetos, excepto tarea 1. Donde propone uso concreto del objeto; en el resto de las tareas propone signos de manera reflexiva.	Ejecuta tarea 5. Dibujo de palabras: enfermedad y fiesta alegre, y tarea 6. Dibujo de carta; los dibujos no son integrados pero si presentan argumento.	La ejecución de la tareas 7. Dibujo de ruta; 8. Dibujo de lugares de la Cd.; 11. ¿Cómo saber de mesa más larga?, las ejecuciones son reflexivas.	Asume el personaje del cuento; hace relato coherente.	Mayores ejecuciones reflexivas; dibujos con rasgos esenciales mínimos propios de la imagen.
P08GEM	Logra la ejecución de las 4 tareas que integran este plano; realiza acciones de sustitución y propone signos de manera reflexiva.	Ejecuta tarea 5. Dibujo de palabra fiesta alegre; y 6. Dibujo de alimentos para carta; presenta dibujo no integrado con argumento.	Ejecuta tareas 7. Dibujo de ruta; el dibujo es reflexivo; en tarea 11. ¿Cómo saber de mesa más larga?, la ejecución también es reflexiva.	No asume el rol; hace relato sobre otro tema.	Ejecuta más tareas de forma correcta y reflexiva. Dibujos con carentes de rasgos esenciales de la imagen.

P09GEF	Logra la ejecución de las 4 tareas que integran este plano; realiza acciones de sustitución y propone signos de manera reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabra enfermedad, y 6. Dibujo de carta; los dibujos no son integrados pero presenta argumento.	Realiza tareas 7. Dibujo de ruta y 8. Dibujo de lugares de la Cd.; presenta dibujos no integrados, si presenta argumento.	No asume el rol; hace relato sobre otro tema.	Mayor ejecución de tareas en plano materializado. Dibujos con carentes rasgos esenciales propios de la imagen.
P10GEF	La niña no concluyó el ciclo escolar				
P11GEF	Logra la ejecución de las tareas que integran este plano, excepto tarea 4. Proponer signos especiales; realiza acciones de sustitución y propone signos reflexivamente.	Ejecuta tarea 5. Dibujo de palabra fiesta alegre, y 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados pero si presenta argumento.	Realiza tareas 7. Dibujo de ruta; el dibujo es reflexivo; tarea 12. Otra forma de medir mesa; la ejecución es reflexiva.	Asume el personaje; hace relato coherente sobre el cuento.	Accede a mayor cantidad de tareas; ejecuciones reflexivas; dibujos carentes de rasgos esenciales.
P12GEF	Logra la ejecución de las 4 tareas que integran este plano; realiza acciones de sustitución y propone signos de manera reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras fiesta alegre, enfermedad, y tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son reflexivos pero la niña si hace argumento sobre ellos.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta, 8. Dibujo lugares de la Cd., 12. Otra forma de medir mesa; las ejecuciones son reflexivas; dibujo con más rasgos característicos.	Asume el personaje del cuento; hace relato sobre el mismo.	Accede a mayor cantidad de tareas; ejecuciones correctas y reflexivas; dibujos aún carentes de rasgos esenciales propios de la imagen
P13GEM	Logra la ejecución de las 4 tareas que integran este plano; realiza acciones de sustitución y propone signos de manera reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras fiesta alegre, enfermedad, y tarea 6. Dibujo de alimentos para carta. Los dibujos no son integrados pero si presenta argumentos sobre ellos.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta, 8. Dibujo lugares de la Cd., los dibujos no son integrados pero si con argumento; en tarea 11. Cómo saber de mesa más larga; la ejecución es reflexiva.	No asume personaje; hace relato simple sobre otro tema.	Accede a mayor cantidad de tareas; ejecuciones correctas y reflexivas; dibujos aún carentes de rasgos esenciales propios de la imagen

P14GEM	Logra la ejecución de las 4 tareas que integran este plano; realiza acciones de sustitución y propone signos de manera reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras fiesta alegre, enfermedad, paciencia; los dibujos son reflexivos; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; el dibujo no es integrado con argumento espontáneo.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta, 8. Dibujo lugares de la Cd., los dibujos no son integrados pero si con argumento; tarea 11. ¿Cómo saber de mesa más larga?, 12. Otra forma de medir mesa; las ejecuciones reflexivas.	No asume el personaje; hace relato sobre toro temas.	Accede a mayor cantidad de tareas; ejecuciones correctas y reflexivas; excepto en tarea 13 del plano verbal. Los dibujos carentes de rasgos esenciales.
P15GEF	Logra la ejecución de las 4 tareas que integran este plano; realiza acciones de sustitución y propone signos de manera reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras fiesta alegre, enfermedad; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados pero si con argumento.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta, 8. Dibujo lugares de la Cd., los dibujos no son integrados pero si con argumento. En tarea 11. Cómo medir mesa; la ejecución es flexiva.	Asume el personaje del cuento; hace relato sobre el mismo de forma coherente.	Accede a mayor cantidad de tareas; mayores ejecuciones correctas y reflexivas; dibujos aún carentes de rasgos esenciales propios de la imagen
P16GEF	Logra la ejecución de las 4 tareas que integran este plano; realiza acciones de sustitución y propone signos de manera reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras fiesta alegre, enfermedad; 6. Dibujo de alimentos para carta; dibujos no integrados pero si con argumento.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta, 8. Dibujo lugares de la Cd.; los dibujos no son integrados pero si con argumento; en tarea 11. ¿Cómo saber de mesa más larga? ; la ejecución es reflexiva.	Asume el personaje del cuento; hace relato coherente entre el personaje y las situaciones, pero gradualmente pierde coherencia.	Accede a mayor cantidad de tareas; mayores ejecuciones correctas y reflexivas; dibujos aún carentes de rasgos esenciales propios de la imagen.

P17GEF	Logra la ejecución de las tareas que integran este plano; excepto tarea 3. Proponer signos de tránsito; realiza acciones de sustitución y propone signos de manera reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras fiesta alegre, enfermedad; 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados pero si con argumento; el trazo gráfico es desorganizado con mínimos rasgos esenciales.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta, 8. Dibujo lugares de la Cd., los dibujos no son integrado pero si con argumento; tarea 11. Otra forma de medir mesa; la ejecución es reflexiva.	Asume el personaje del cuento; hace relato coherente entre el personaje y las situaciones, pero gradualmente pierde coherencia.	Accede a mayor cantidad de tareas; mayores ejecuciones reflexivas; dibujos aún carentes de rasgos esenciales propios de la imagen; trazo gráfico desorganizado.
P18GEM	Sólo ejecuta las tareas 1. Proponer juego con objeto pluma; 3. Proponer signos de tránsito; 4. Proponer signos especiales; accede a la sustitución, logrando proponer signos con ayuda del evaluador.	Ejecuta tarea 5. Dibujo de palabra fiesta alegre; 6. Dibujo de alimentos para carta; sus dibujos no son integrados pero si con argumento; los dibujos casi no corresponden con la palabra indicada.	Sólo responde a la tarea 9. Qué oración es más larga; la ejecución no es completamente reflexiva.	No asume el personaje; hace relato de otro tema de forma incoherente.	Ejecuta mayor cantidad de tareas en plano materializado; los dibujos prácticamente no corresponden con la palabra indicada; pobreza de imagen.
P19GEM	Logra la ejecución de las tareas que integran este plano; excepto tarea 4. Proponer signos especiales; en general, realiza acciones de sustitución y propone signos de manera reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras fiesta alegre, enfermedad, paciencia; 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados pero si con argumento.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta, 8. Dibujo lugares de la Cd., los dibujos no son integrados pero si con argumento; tarea 11. ¿Cómo saber de mesa más larga?; la ejecución es reflexiva.	No asume el personaje; hace relato simple sobre otro tema.	Accede a mayor cantidad de tareas; mayores ejecuciones correctas y reflexivas; dibujos carentes de rasgos esenciales propios de la imagen.

P20GEM	Logra la ejecución de las 4 tareas que integran este plano; realiza acciones de sustitución y propone signos de manera reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras enfermedad, fiesta alegre; 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados pero el niño si hace argumento.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta, 8. Dibujo lugares de la Cd., los dibujos no son integrados pero si con argumento; tarea 11. ¿Cómo saber de mesa más larga?; la ejecución es reflexiva.	No asume el rol del personaje; hace relato sobre otro tema de forma coherente	Accede a mayor cantidad de tareas; mayores ejecuciones correctas y reflexivas; dibujos carentes de rasgos esenciales propios de la imagen.
P21GEF	Logra la ejecución de las tareas que integran este plano; excepto tarea 4. Proponer signos especiales para señalar lugares de Cd.; realiza acciones de sustitución y propone algunos signos de manera reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras fiesta alegre, enfermedad, paciencia; 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados y con argumento.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta, es dibujo no integrado con argumento; tarea 11. ¿Cómo saber de mesa más larga?; la ejecución es reflexiva.	Asume el rol del personaje; hace relato simple de otro tema.	Ejecuta diversas tareas de todos los planos; ejecuciones correctas y reflexivas; dibujos aún con mínimos y casi ausentes rasgos esenciales propios de la imagen.
P22GEF	Logra la ejecución de las 4 tareas que integran este plano; realiza acciones de sustitución y propone signos de manera reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras enfermedad y fiesta alegre; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta.; los dibujos no son integrados pero si con argumento.	Ejecuta tareas 6. Dibujo de ruta; le ejecución es reflexiva; tarea 7. Dibujo lugares de la Cd.; dibujos no integrados pero si con argumento; tarea 12. Otra forma de medir mesa; la ejecución es reflexiva.	No accede, no asume el rol del personaje del cuento.	Accede a tareas de diversos planos; excepto el verbal; dibujos con rasgos esenciales mínimos de la imagen con relación al objetivo de las tareas.

P23GEF	Logra la ejecución de las 4 tareas que integran este plano; realiza acciones de sustitución y propone signos de manera reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras enfermedad y fiesta alegre; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados, presenta argumento.	Ejecuta tareas 7. Dibujo de ruta, se dibuja ella misma; el dibujo es reflexivo; 9. Dibujo lugares de la Cd.; el dibujo no es integrado pero si con argumento; 11. ¿Cómo saber de mesa más larga?; ejecución reflexiva.	Asume el rol; hace relato coherente sobre el cuento.	Ejecuta mayor cantidad de tareas de forma reflexiva; dibujos con rasgos esenciales mínimos propios de la imagen.
P24GEF	Ejecuta correctamente las tareas de este plano, excepto tarea 3. Proponer signos de tránsito; realiza acciones de sustitución y propone signos de manera reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras enfermedad y fiesta alegre; los dibujos son reflexivos; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados pero presentan argumento.	Ejecuta tareas 7. Dibujo de ruta; el dibujo es integrado y con argumento; tarea 8. Dibujo lugares de la Cd., dibujos no integrados y sin argumento; tarea 11. ¿Cómo saber de mesa más larga?; ejecución reflexiva.	No asume el rol del personaje del cuento; hace relato sobre otros temas.	Accede a tareas de diversos planos; dibujos con rasgos esenciales mínimos con relación al objetivo de las tareas.
P25GEF	Ejecuta correctamente las tareas de este plano, excepto tarea 1. Proponer juego con objeto pluma; realiza acciones de sustitución y propone signos de manera reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabra fiesta alegre; el dibujo no corresponde con la instrucción; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos son integrados con argumento espontáneo.	Ejecuta tareas 7. Dibujo de ruta; el dibujo no es integrado con argumento; tarea 11. ¿Cómo saber de mesa más larga?; la ejecución es reflexiva.	Asume el rol del personaje del cuento; hace relato simple de la historia.	Ejecuta mayor cantidad de tareas correctas y reflexivas; dibujos aún con ausencia de rasgos esenciales, incluso estos no corresponden a la palabra indicada.

P26GEF	Ejecuta correctamente las tareas de este plano; realiza acciones de sustitución y propone signos de manera reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras enfermedad y fiesta alegre; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados y con argumento.	Ejecuta tareas 7. Dibujo de ruta; 8. Dibujo lugares de la Cd.; los dibujos no son integrados y con argumento; tarea 12. Otra forma de medir mesa; ejecución es reflexiva.	Asume el rol del personaje; hace relato coherente del cuento.	Mayor cantidad de ejecuciones reflexivas; dibujos aún sin rasgos esenciales propios de la imagen.
P27GEF	Ejecuta correctamente las tareas de este plano; realiza acciones de sustitución y propone signos de manera reflexiva.	En la tarea 5. Dibujo de palabras fiesta alegre, enfermedad; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados y con argumento.	Ejecuta tareas 7. Dibujo de ruta; 8. Dibujo lugares de la Cd.; dibujos no integrados con argumento; tarea 11. ¿Cómo saber de mesa más larga?; la ejecución es reflexiva.	Asume el rol del personaje; hace relato coherente del cuento.	Ejecuta mayor cantidad de tareas correctas en los diferentes planos; dibujos aún con rasgos esenciales mínimos propios de la imagen.
P28GEM	Ejecuta correctamente las tareas de este plano, excepto tarea 1. Proponer juego con objeto; realiza acciones de sustitución y propone signos de manera reflexiva.	En tarea 5. Dibujo de palabras enfermedad y fiesta alegre; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados pero si con argumento.	Ejecuta tareas 7. Dibujo de ruta; 8. Dibujo lugares de la Cd.; los dibujos no son integrados y con argumento.	No asume rol del personaje; hace relato simple del cuento.	Ejecuta mayor cantidad de tareas correctas y reflexivas; dibujos sin rasgos esenciales de la imagen.

Anexo 9

Descripción cualitativa del desempeño de los niños según las categorías zona de desarrollo y uso del medio simbólico en la actividad, de los niños del grupo EXPERIMENTAL (total 26 niños; 2 niñas no concluyeron el ciclo escolar) en el post-test.

Niños/ Niñas	Post-test	
	Zona de desarrollo: actual (ZDA) próximo (ZDP) no accede (NA)	Grado de apropiación del medio simbólico en la actividad: características de su uso
P01GEF	La niña no concluyó el ciclo escolar.	
P02GEF	Accede a las tareas a partir de la ZDA en todos los planos.	Emplea los medios simbólicos reflexivamente en relación al objetivo de las tareas; usa el semáforo. Expresiones verbales claras (oraciones) y coherentes acompañan sus ejecuciones.
P03GEF	Accede a las tareas a partir de la ZDA en todos los planos.	La niña manipula los medios simbólicos reflexivamente en relación a los objetivos de las tareas. Usa flechas. Presenta expresiones verbales (oraciones) fluidas durante sus ejecuciones.
P04GEM	Accede a las tareas evaluadas a partir de ZDA y con ZDP.	Manipula los medios simbólicos reflexivamente en relación a las tareas. Usa semáforo. Presencia de expresiones verbales (sustantivos) durante ejecuciones.
P05GEF	Accede a las tareas evaluadas a partir de ZDA en todos los planos.	Manipula los medios simbólicos reflexivamente en relación a los objetivos de las tareas que logra ejecutar. Usa flechas. Expresiones verbales (oraciones) fluidas en relación a tareas.
P06GEM	Accede a las tareas en ZDA y ZDP: repetición de consigna y motivación verbal.	Manipula los medios simbólicos reflexivamente en relación a los objetivos de las tareas. Usa semáforo. Expresiones verbales (sustantivos) mínimas durante sus ejecuciones en las tareas.
P07GEM	Accede a las tareas a partir de la ZDA.	Manipula los medios simbólicos reflexivamente en relación al objetivo de las tareas que logra ejecutar. Usa flechas. Expresiones verbales (sustantivos y oraciones) mínimas pero coherentes con sus ejecuciones.

P08GEM	Accede a las tareas en ZDA y ZDP: repetición de consigna y motivación verbal.	Manipula los medios simbólicos reflexivamente en relación con el objetivo de las tareas. Expresiones verbales (sustantivos) mínimas pero coherentes.
P09GEF	Accede a las tareas a partir de ZDP: repetición de consigna y motivación verbal.	Manipula los medios simbólicos reflexivamente propuestos en relación con el objetivo de las tareas. Usa flecha. Expresiones verbales (sustantivos) mínimas y coherentes con sus acciones en las tareas que ejecuta.
P10GEF	La niña no concluyó el ciclo escolar.	
P11GEF	Accede a las tareas a partir de la ZDA.	Manipula los medios simbólicos reflexivamente en relación a los objetivos de las tareas que logra ejecutar. Usa semáforo. Expresiones verbales (oraciones) fluidas en relación a tareas que ejecuta.
P12GEF	Accede a las tareas a partir de la ZDA.	Manipula los medios simbólicos reflexivamente en relación a los objetivos de las tareas que logra ejecutar. Usa flechas. Expresiones verbales (oraciones) fluidas en relación a tareas y acciones que realiza.
P13GEM	Accede a las tareas a partir de la ZDA.	Manipula los medios simbólicos reflexivamente en relación a los objetivos de las tareas que logra ejecutar. Usa flecha. Expresiones verbales (oraciones) fluidas en relación a tareas.
P14GEM	Accede a las tareas a partir de la ZDA.	Manipula los medios simbólicos reflexivamente en relación a los objetivos de las tareas. Usa flecha y semáforo. Expresiones verbales (oraciones) fluidas en relación a tareas y acciones que realiza.
P15GEF	Accede a las tareas a partir de la ZDA y ZDP: motivación y repetición de consignas.	Manipula los medios simbólicos reflexivamente en relación a los objetivos de las tareas. Usa flecha y semáforo. Expresiones verbales (oraciones) fluidas en relación a sus acciones.
P16GEF	Accede a las tareas a partir de la ZDA.	Manipula los medios simbólicos reflexivamente en relación a los objetivos de las tareas. Usa flecha y semáforo. Expresiones verbales (oraciones) poco fluidas en relación a sus acciones.
P17GEF	Accede a las tareas a partir de la ZDA y ZDP: motivación y repetición de consignas.	Manipula los medios simbólicos reflexivamente en relación a los objetivos de las tareas. Expresiones verbales (oraciones) fluidas en relación a sus acciones.

P18GEM	En las tareas que logra acceder, lo hace a partir de la ZDP.	Manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas con ayuda; la ejecución aún no es reflexiva. Expresiones verbales mínimas (sustantivos), con dificultades de pronunciación.
P19GEM	Accede a las tareas a partir de la ZDA y ZDP: motivación y repetición de consignas.	Manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas. Usa semáforo. Expresiones verbales fluidas (oraciones) en relación con el objetivo de las tareas y acciones.
P20GEM	Accede a las tareas a partir de la ZDA y ZDP: motivación y repetición de consignas.	Manipula los medios simbólicos reflexivamente en relación a los objetivos de las tareas. Usa flecha. Expresiones verbales (oraciones) fluidas en relación a tareas.
P21GEF	Accede a las tareas a partir de la ZDA.	En las tareas que ejecuta correctamente, logra manipular los medios simbólicos reflexivamente en relación al objetivo. Usa semáforo. Expresiones verbales (oraciones) fluidas en relación a sus ejecuciones.
P22GEF	Accede a las tareas a partir de la ZDA y ZDP.	En las tareas que ejecuta correctamente, logra manipular los medios simbólicos reflexivamente en relación al objetivo. Usa flecha. Expresiones verbales (oraciones) escasas en relación a sus ejecuciones.
P23GEF	Accede a las tareas a partir de la ZDA.	En las tareas que ejecuta correctamente manipula los medios simbólicos de forma reflexiva en relación al objetivo. Usa flecha y semáforo. Expresiones verbales (oraciones) fluidas en relación a sus acciones.
P24GEF	Accede a las tareas a partir de la ZDA y ZDP: motivación y repetición de consignas.	En las tareas que ejecuta correctamente, logra manipular los medios simbólicos en relación al objetivo. Expresiones verbales (oraciones) fluidas en relación a sus ejecuciones.
P25GEF	Accede a las tareas a partir de la ZDA.	En las tareas que ejecuta correctamente, manipula los medios simbólicos de forma reflexiva en relación a su objetivo. Expresiones verbales (oraciones) fluidas en relación a sus ejecuciones.
P26GEF	Accede a las tareas a partir de la ZDA.	En las tareas que ejecuta correctamente, manipula los medios simbólicos de forma reflexiva en relación a su objetivo. Expresiones verbales (oraciones) fluidas en relación a sus ejecuciones.
P27GEF	Accede a las tareas a partir de la ZDA y ZDP: motivación y repetición de consignas.	En las tareas que ejecuta correctamente, manipula los medios simbólicos de forma reflexiva en relación a su objetivo. Usa flecha y semáforo. Expresiones verbales (oraciones) fluidas en relación a sus ejecuciones.
P28GEM	Accede a las tareas a partir de la ZDA.	En las tareas que ejecuta correctamente, manipula los medios simbólicos de forma reflexiva en relación a su objetivo. Usa flecha. Expresiones verbales (oraciones) fluidas en relación a sus ejecuciones.

Anexo 10

Descripción cualitativa de los resultados de la evaluación del desarrollo de la función simbólica de los niños del grupo CONTROL (31 niños) en el pre-test.

Niños/ Niñas	Categorías Planos de desarrollo de la función simbólica				Principales características en la ejecución
	Materializado	Perceptivo concreto	Perceptivo esquemático	Verbal	
P01GCF	La niña no accede a realizar ninguna tarea de este plano, aún con la ayuda dada por el evaluador	Realiza las tareas 5. Dibujo de fiesta alegre y la tarea 6. Dibujar alimentos para carta; los dibujos no son integrados y con argumento.	Sólo realiza la tarea 7. Dibujo de ruta y 8. Dibujo de lugares de ciudad; los dibujos no son integrados con argumento, el cual es desorganizado.	No asume rol; hace relato simple de otros temas, llega a perder el objetivo.	Logra acceder a algunas tareas gráficas; sus dibujos presentan carencia de características esenciales mínimas propias de la imagen.
P02GCM	Ejecuta las tareas 4. Proponer signos para señalar lugares en la Cd.; propone signos reflexivamente.	Ejecuta la tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; el dibujo no es integrado con argumento espontáneo.	Logra la ejecución de la tarea 8. Dibujo lugares de Cd., su dibujo no es integrado y con argumento espontáneo.	La niña asume el personaje sobre un relato simple sobre otro tema.	Accede a diferentes tareas de diversos planos; sus ejecuciones gráficas presentan características esenciales mínimas propias de la imagen.
P03GCM	No accede a las tareas, aún con la ZDP dada por el evaluador.	Realiza el dibujo de palabra fiesta alegre de la tarea 5; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados y con argumento espontáneo.	Realiza la tarea 7. Dibujo de ruta; ejecución reflexiva; tarea 8. Dibujo lugares de Cd.; los dibujos no son integrados y con argumento.	No asume el personaje; no accede	Accede principalmente a tareas gráficas. Sus dibujos presentan características esenciales mínimas en relación al objetivo.

P04GCF	Realiza las tareas 2. Proponer otro con objeto, haciendo uso concreto del objeto; tarea 4. Proponer signos para lugares de la Cd., nombra objetos a partir del material proporcionado.	Realiza la tarea 6. Dibujo de carta, los dibujos no son integrados y con argumento espontáneo; presenta trazos perseverativos en sus dibujos.	No accede a las tareas.	No asume personaje; hace relato sobre otros temas, pierde el objetivo.	Accede a tareas del plano materializado principalmente; sus dibujos no corresponden a las palabras indicadas.
P05GCF	Ejecuta tarea 3. Proponer signos de tránsito; el uso de los medios simbólicos no es reflexivo.	El dibujo de la palabra fiesta alegre de la tarea 5, no es integrado y con argumento; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta, los dibujos no corresponden con las palabras correspondientes.	Realiza tarea 7. Dibujo de ruta: dibujo no integrado con argumento; tarea 9. Dibujo lugares de Cd., los dibujos no corresponden con las palabras determinadas.	No accede; no expresa nada.	Realiza tareas de los diferentes planos, excepto el verbal. Sus dibujos no corresponden a las palabras indicadas.
P06GCF	Logra la ejecución de las 4 tareas que integran este plano; realiza acciones de sustitución, propone signos de manera reflexiva.	En la tarea 5. Dibujo de palabras: enfermedad, fiesta alegre y paciencia, los dibujos no son integrados y con argumento; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; dibujos no integrados pero si con argumento espontáneo.	En tareas 7. Dibujo de ruta, la ejecución es reflexiva. En la tarea 8. Dibujo de lugares de la Cd., los dibujos no son integrados pero si con argumento. Tareas 11. Mesa más larga que otra y 12. Otra forma de medir; las ejecuciones son reflexivas.	No asume el personaje; hace relato verbal sobre otros temas.	Logra realizar tareas de todos los planos de evaluación. Sus dibujos presentan rasgos esenciales mínimos de los objetos.
P07GCF	Ejecuta tareas: 1. Proponer juego, 3. Proponer signos de tránsito, 4. Proponer signos especiales para señalar lugares de Cd.; logra la sustitución y propone signos de forma reflexiva.	En la tarea 5. Dibujo de palabras: enfermedad, fiesta alegre y paciencia; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; ejecuta dibujos no integrados pero si con argumento.	En las ejecuciones de las tareas 7. Dibujo de ruta; tarea 8. Dibujo lugares de Cd.; presenta dibujos no integrados pero si con argumento.	No asume el rol; hace relato congruente entre personaje y cuento.	Ejecuta tareas de los diferentes planos; excepto verbal. Sus dibujos presentan rasgos esenciales mínimos.

P08GCM	No accede a las tareas.	Sólo realiza la tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados, presenta argumento guiado por el evaluador.	Realiza tarea 7. Dibujo de ruta; los dibujos no son integrados, no corresponden con la palabra pero si presenta argumento.	No asume el rol; no accede.	Sólo ejecuta tareas gráficas; sus dibujos no corresponden con la instrucción de las tareas; pobreza de la imagen correspondiente.
P09GCM	Accede a las tareas 1. Proponer juego; tarea 2. Proponer otro juego; logrando la sustitución con los objetos.	Sólo realiza la tarea 5. Dibujo de palabra enfermedad; su dibujo no es integrado pero si con argumento.	Realiza tarea 7. Dibujo de ruta; tarea 8. Dibujo de lugares de la Cd., los dibujos no corresponden con la palabra pero si hace argumento.	No asume el rol; hace relato simple y poco coherente sobre otros temas.	Accede a diversas tareas; excepto plano verbal; sus dibujos no corresponden con la palabra indicada; pobreza de imagen interna.
P10GCF	No accede a las tareas.	No accede a las tareas.	No accede a las tareas.	No asume el rol del personaje.	No accede a las tareas de ningún plano de ejecución. No realiza dibujos.
P11GCM	Ejecuta sólo la tarea 4. Proponer signos especiales para lugares de la Cd., la ejecución es reflexiva.	Realiza tarea 5. Dibujo de palabra enfermedad y fiesta alegre; dibujos no integrados con argumento; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; dibujos que no corresponden con la palabra.	Realiza tarea 7. Dibujo de ruta; tarea 8. Dibujo de lugares de Cd.; las ejecuciones no son integradas pero si con argumento.	No asume el rol; no accede.	Logra acceder a diversas tareas de los planos, excepto del verbal; los dibujos carecen de rasgos esenciales, incluso no corresponden a la palabra indicada.
P12GCM	No accede a las tareas.	Ejecuta tarea 5. Dibujo de palabra enfermedad y fiesta alegre; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no corresponden con las palabras.	Realiza tarea 7. Dibujo de ruta; la ejecución es reflexiva; tarea 8. Dibujo lugares Cd.; los dibujos no son integrados pero si con argumento.	No asume rol; hace relato sobre otro tema.	No accede al plano materializado; sus dibujos presentan rasgos esenciales y diferenciales mínimos de la imagen.

P13GCM	No accede a las tareas, aún con la ayuda del evaluador.	Realiza la tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no corresponden con la palabra indicada.	No accede a las tareas de este plano; intenta hacer dibujos pero no corresponden con las instrucciones y palabras indicadas.	No asume rol; hace relato sobre otros temas de forma coherente.	No accede a plano materializado. En plano verbal pierde el objetivo. Sus dibujos no corresponden con la palabra; pobreza de imágenes internas.
P14GCM	Realiza tarea 4. Proponer signos para lugares de Cd.; propone sólo nombrando objetos sin manipular el material propuesto por la evaluadora.	Ejecuta la tarea 5. Dibujo de palabra enfermedad; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; dibujos no integrados pero si con argumento.	Realiza tareas 7. Dibujo de ruta; la ejecución no es integrada pero si con argumento.	No asume el rol; hace relato sobre otro tema.	Ejecuta tareas diversas, no accede al plano verbal; dibujos con carencia de rasgos y/o no corresponden con la palabra.
P15GEF	Realiza tarea 4. Proponer signos para señalar lugares de Cd.; proponiendo de manera reflexiva.	Ejecuta tarea 5. Dibujo de palabra enfermedad y fiesta alegre; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados pero si con argumento.	En las tarea 7. Dibujo de ruta y tarea 8. Dibujar lugares de la Cd.; los dibujos no son integrados pero si con argumento.	No asume el rol; hace relato sobre otros temas.	No todas las ejecuciones son reflexivas; dibujos con ausencia de rasgos esenciales propios de la imagen.
P16GCF	Realiza tareas 3. Proponer signos de tránsito; tarea 4. Proponer signos para señalar lugares de la Cd.; en ambas tareas propone medios reflexivamente.	Ejecuta tareas 6. Dibujo de carta, el dibujo no es integrado con argumento espontáneo; dibujos pobres de rasgos.	No accede a las tareas.	No asume el rol; no dice nada.	No todas las tareas que ejecuta son reflexivas; los dibujos prácticamente no corresponden con la palabra indicada.

P17GCM	Ejecuta las 4 tareas que incluye este plano; logra hacer sustitución de objetos y emplea los signos propuestos de manera reflexiva.	Realiza la tarea 5. Dibujo de palabras enfermedad, fiesta alegre y desarrollo; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados pero si con argumento; hay pobreza de rasgos de la imagen.	Realiza tarea 7. Dibujo de ruta y tarea, dibujo no integrado con argumento; tarea 8. Dibujo lugares de la Cd., no corresponden con la palabra dada; Tarea 12. Otra forma de medir una mesa; la respuesta del niño es correcta y reflexiva	No asume el rol; hace relato no coherente sobre otro tema.	Las tareas que ejecuta son reflexivas; excepto en plano verbal; los dibujos carecen de rasgos esenciales de la imagen, incluso no corresponden a la palabra que representan.
P18GEM	No accede a las tareas.	Realiza tarea 5. Dibujo de enfermedad; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; son dibujos no integrados con argumento.	Logra la realizar la tarea 7. Dibujo de ruta; tarea 8. Dibujo lugares de la CD.; los dibujos son desintegrados con argumento.	No asume el rol; hace relato sobre otro tema, pierde el objetivo.	No accede a todas las tarea, no todas las ejecuciones son reflexivas; los dibujos carecen de rasgos esenciales de la imagen.
P19GCF	Ejecuta las 4 tareas que comprende este plano. En sus ejecuciones realiza sustitución y propone signos de manera reflexiva.	Realiza tarea 5. Dibujo de palabras fiesta alegre; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; presenta dibujo no integrado con argumento.	Realiza tarea 7. Dibujo de ruta; tarea 8. Dibujo de lugares de Cd.; ejecución no integrada con argumento, dibujos con rasgos mínimos de la imagen.	No asume el rol; hace relato simple no coherente sobre otro tema.	Ejecuta en la gran mayoría de las tareas de manera reflexiva, principalmente en plano materializado. Ejecuciones gráficas con pobreza de rasgos.
P20GCF	Ejecuta tarea 2. Proponer otro juego con objeto; realiza sustitución con el objeto.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras enfermedad y fiesta alegre; ejecución no integrada con argumento; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no corresponden con la palabra.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta, el dibujo es reflexivo.	No asume el rol; hace relato sobre su vida cotidiana.	Algunas tareas que ejecuta son reflexivas; en tareas gráficas sus dibujos no corresponden con la palabra indicada; presenta pobreza de imagen interna.

P21GCM	Ejecuta tareas 1. Proponer juego, 2. Proponer otro juego con el objeto; 3. Proponer signos de tránsito y 4. Proponer signos para señalar lugares. En sus ejecuciones hace sustitución y propone signos reflexivamente.	Ejecuta tarea 5. Dibujo de palabras enfermedad y fiesta alegre, sus dibujos no son integrados y con argumento; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no corresponden con la palabra.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta de forma reflexiva; tarea 8. Lugares de Cd., los dibujos no representan la palabra indicada.	No asume el rol; hace relato simple sobre otro tema.	Ejecuta mayormente tareas del plano materializado, con ejecución reflexiva. Los dibujos no tienen la riqueza de rasgos y/o no corresponden con la palabra indicada.
P22GCM	Ejecuta tarea 4. Proponer signos especiales para lugares de Cd.; ejecución sólo nombrando los objetos sin manipularlos.	Realiza tarea 5. Dibujo de palabras enfermedad y fiesta alegre de manera reflexiva; dibujos no integrados con argumento; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no corresponden a la palabra correspondiente.	Realiza tarea 7. Dibujo de ruta; el dibujo es reflexivo; tarea 8. Dibujo lugares de la Cd.; sus ejecuciones no son integradas pero si con argumento.	No asume el rol; no dice nada.	Realiza tareas de diversos planos, excepto en el verbal; en general sus ejecuciones son reflexivas pero presenta dibujos con carencia de rasgos propios de la imagen.
P23GCM	No accede a las tareas.	Ejecuta tarea 5. Dibujo de palabra enfermedad y fiesta alegre; dibujos no integrados y con argumento; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; dibujos que no corresponden con la palabra.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta, dibujo no integrado con argumento; dibujo que carece de características distintivas de la imagen.	No asume rol; hace relato sobre otro tema.	Ejecuta tareas de diversos planos; los dibujos no presentan características esenciales de los objetos, en algunos casos no corresponden con la palabra correspondiente.
P24GCF	Ejecuta tarea 3. Proponer signos de tránsito; propone signos de manera reflexiva.	Accede a la tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no corresponden con la palabra que los denomina.	Realiza tarea 8. Dibujo de ruta; la ejecución no es integrada y con argumento; tarea 11. ¿Cómo saber qué mesa es más larga?; la respuesta es reflexiva.	No asume el rol; no dijo nada.	Accede a varios planos evaluados excepto al verbal. Los dibujos no corresponden a la palabra, no hay rasgos propios de la imagen.

P25GCM	No accede a la tarea 1. Proponer juego con objeto; no realiza sustitución; en el resto de las tareas de este plano propone signos reflexivamente.	Realiza tarea 5. Dibujo de palabra enfermedad; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados pero si con argumento; pobreza de rasgos de la imagen.	Realiza tarea 7. Dibujo de ruta; tarea 8. Dibujo lugares de Cd.; los dibujos no son integrados y con argumento; rasgos esenciales mínimos en los dibujos.	No asume el rol; hace relato simple incoherente e sobre el cuento.	La mayoría de las tareas realizadas fueron del plano materializado; Los dibujos presentan rasgos esenciales mínimos.
P26GCF	Realiza tarea 1. Proponer juego con objeto; realizando sustitución; en tarea 4. Proponer signos especiales; propone signos de manera reflexiva.	Realiza tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no corresponden con la palabra.	Realiza tarea 7. Dibujo de ruta; la ejecución es reflexiva, dibujo con insuficientes rasgos esenciales de la imagen.	No accede a la tarea; no dijo nada.	Realiza tareas de diversos planos, excepto verbal; no todas sus ejecuciones son reflexivas; dibujos sin rasgos esenciales de la imagen.
P27GCF	En la tarea 3. Proponer signos de tránsito; y tarea 4. Proponer signos especiales para lugares de la Cd.; propone signos de forma reflexiva en ambas tareas.	En la tarea 5. Dibujo de palabras enfermedad y fiesta alegre; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados pero si con argumento.	En la tarea 7. Dibujo de ruta, realiza la tarea de manera reflexiva.	No asume el rol; hace relato coherente del cuento.	Ejecuta reflexivamente tareas de diversos planos. Los dibujos presentan las características mínimas de acuerdo a la imagen.
P28GEM	No accede a las tareas.	En la tarea 5. Dibujo de carta, los dibujos no corresponden con la palabra que representan.	En la tarea 7. Dibujo de ruta; dibuja de forma reflexiva pero sin riqueza de rasgos de la imagen; tarea 8. Dibujo de lugares de Cd.; los dibujos no son integrados pero si con argumento.	No asume el rol; sólo dice el nombre de un programa de televisión.	En general accede a tareas gráficas de los planos correspondientes, dibujos que no corresponden a la palabra indicada; pobreza de imagen interna.

P29GCM	No accede a ninguna tarea de este plano	Realiza tarea 5. Dibujo de palabra fiesta alegre y tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados pero si con argumento.	Realiza tarea 7. Dibujo de ruta; el dibujo es reflexivo; en tarea 8. Dibujo lugares Cd.; los dibujos no son integrados pero si con argumento.	No asume rol; hace relato a nivel de oración sobre otro tema.	No manipula el material en relación a los objetivos de las tareas. Accede a algunas tareas gráficas, dibujos sin riqueza de rasgos esenciales propios de la imagen.
P30GCF	Sólo ejecuta la tarea 1. Proponer juego con objeto; ejecución dirigida al uso concreto o funcional del objeto.	Realiza tarea 5. Dibujo de palabras enfermedad y fiesta alegre y tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados pero si con argumento.	No accede a las tareas de este plano	No asume el rol; hace relato simple no coherente sobre otro tema.	Logra algunas ejecuciones gráficas; los dibujos presentan características esenciales mínimas y/o no corresponden a la palabra; pobreza de imagen interna.
P31GCF	Realiza tarea 1. Proponer juego con objeto y tarea 2. Proponer otro juego; realizando sustitución de los objetos con ayuda de la evaluadora.	Realiza tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; el dibujo no es integrado pero si con argumento, casi no corresponde imagen con la palabra.	Realiza tarea 8. Dibujo de lugares de la Cd.; realiza dibujos no integrados con argumento, estos prácticamente no corresponden con la palabra.	No asume el rol; hace relato sobre otro tema.	Ejecuta principalmente tareas gráficas, con facilidad pierde el objetivo. Dibujos que no corresponden con la palabra indicada; pobreza de imagen de los objetos.

Anexo 11

Descripción cualitativa del desempeño de los niños según las categorías zona de desarrollo y uso del medio simbólico en la actividad de los niños del grupo CONTROL (31 niños) en el pre-test.

Niños/ Niñas	Pre-test	
	Zona de desarrollo: actual (ZDA) próximo (ZDP) no accede (NA)	Grado de apropiación del medio simbólico en la actividad: características de su uso
S01GCF	Accede a la ZDP en las tareas que logra ejecutar. En otras tareas no accede aún con la ayuda dada por la evaluadora.	Manipula los medios simbólicos en relación a las tareas que logró ejecutar con la ayuda del adulto. Presencia de expresiones verbales, llegando a perder el objetivo en relación a sus acciones y a las tareas evaluadas.
S02GCM	En las tareas que logra ejecutar lo logra a partir de ZDA; en el resto de las tareas no accede a la ZDP proporcionada por el adulto.	En las tareas que ejecuta, manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las mismas. Expresiones verbales mínimas durante sus ejecuciones.
S03GCM	Las tareas que ejecuta es a partir de la ZDP; en el resto de las tareas NA aún con las ayudas dadas por el adulto.	Se evidencia indiferencia hacia los medios simbólicos propuestos para las tareas. Expresiones verbales mínimas durante sus ejecuciones.
S04GCF	Las ejecuciones que logra son a partir de la ZDP proporcionada por el adulto; en el resto de las tareas NA aún con la ayuda proporcionada por el adulto.	Durante la evaluación manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas. Expresiones verbales mínimas durante sus ejecuciones.
S05GCF	Las tareas que realiza son ejecuciones a partir de la ZDP; en el resto de las tareas NA, aún con la ayuda dada por el evaluador.	La niña evidencia manipulación de los medios simbólicos en relación a los objetivos de las tareas que logra ejecutar. Expresiones verbales mínimas durante sus ejecuciones.
S06GCF	Accede a ZDP: repetición de consigna en los planos donde si logra ejecutar las tareas.	Uso reflexivo de los medios simbólicos en relación a los objetivos de las tareas. Expresiones verbales presentes pero con dificultades de articulación.
S07GCF	En el plano material realiza las tareas a partir de la ZDA. El resto de las tareas logra la ejecución a partir de la ZDP.	Uso reflexivo de los medios simbólicos. Expresiones verbales presentes durante sus ejecuciones con dificultad para pronunciar la /r/.

S08GCM	Sólo en la tarea del plano materializado accede a la ZDP. En el resto de las tareas y planos aún con la ayuda del evaluador NA.	El niño muestra indiferencia hacia los medios simbólicos propuestos. Expresiones verbales mínimas durante sus ejecuciones.
S09GCM	Las tareas que realiza en plano materializado es a partir de la ZDA, en el resto de las tareas ejecuta a partir de ZDP.	Manipula los medios simbólicos propuestos en relación a objetivos de las tareas. Presencia de expresiones verbales en relación a objetivos durante sus ejecuciones.
S10GCF	No realiza tareas aún con las ayudas dadas por el adulto durante la evaluación. En todas las tareas NA.	Presenta indiferencia hacia los signos simbólicos propuestos al iniciar la evaluación, posteriormente manipula algunos de ellos sin relación a la tarea. Expresiones verbales mínimas en relación a las tareas que realiza.
S11GCM	El niño ejecuta tareas a partir de la ZDA, en el plano perceptivo esquematizado ejecuta en ZDP, en plano verbal NA aún con la ayuda del evaluador.	Manipula los medios simbólicos propuestos en relación a las tareas. Presencia de expresiones verbales también en relación a la acciones que logra ejecutar.
S12GCM	Realiza tareas del plano materializado en ZDA, en el resto de las tareas y planos, las ejecuta a partir de la ZDP.	El niño emplea los medios simbólicos propuestos en relación al objetivo de las tareas. Expresiones verbales también en relación a objetivos.
S13GCM	Accede a ZDP en las dos tareas que logra ejecutar; en el resto de las tareas NA aún con la ayuda dada por el adulto.	El niño manipula los medios simbólicos sin relación al objetivo de las tareas, llegando a perder el objetivo. Expresiones verbales mínimas durante sus acciones.
S14GCM	Tareas que logra ejecutar en plano materializado, lo hace a partir de su ZDA; en el resto de tareas que ejecuta lo hace en ZDP.	El niño manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas. Presencia de expresiones verbales durante sus acciones.
S15GCM	Las tareas que logra ejecutar en los diferentes planos de evaluación es a partir de la ZDP.	El niño manipula los medios simbólicos en relación con los objetivos de las tareas. Expresiones verbales mínimas durante sus ejecuciones.
S16GCF	Ejecuta tareas de planos materializado y perceptivo concreto en ZDP; en el resto de las tareas aún con ayuda NA.	La niña manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas. Sus expresiones verbales son mínimas durante sus ejecuciones.
S17GCM	En más del 60% de las tareas que logra realizar en los diferentes planos evaluados, lo hace a partir de la ZDP.	Uso reflexivo de los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas. Presencia de expresiones verbales durante sus ejecuciones

S18GCF	En la tarea del plano materializado ejecuta a partir de ZDA, en el resto de las tareas ejecuta a partir de la ZDP.	En general manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas. Presencia de expresiones verbales durante sus ejecuciones.
S19GCF	Todas las tareas que ejecuta en plano materializado son a partir de ZDA; en el resto de las tareas ejecuta con ZDP.	Uso reflexivo de los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas. Expresiones verbales mínimas en relación a objetivos de las tareas que logra realizar.
S20GCF	Sus ejecuciones en plano materializado son a partir de ZDA; en el resto de las tareas ejecuta a partir de la ZDP	Manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas. Expresiones verbales abundantes llegando a perder relación con el objetivo de sus acciones y objetivos de las tareas.
S21GCM	Más del 50% de las tareas que logra ejecutar es a partir de la ZDA; en el resto lo realiza a partir de la ZDP.	Manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas. Expresiones verbales en relación a sus ejecuciones.
S22GCM	Realiza tareas a partir de la ZDP en todos los planos, excepto en el verbal donde NA a la tarea aún con la ayuda.	Manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas. Expresiones verbales en relación a sus ejecuciones.
S23GCM	Las tareas que logra realizar son ejecuciones a partir de la ZDP. En el resto de las tareas NA aún con la ayuda del adulto.	En las tareas que logra ejecutar manipula los medios simbólicos en relación a los objetivos de las mismas. Expresiones verbales mínimas con dificultades articulatorias pero relación a las tareas y acciones que realiza.
S24GCF	Las tareas que logra ejecutar son a partir de la ZDP; en el resto de las tareas sus ejecuciones no son las esperadas y no accede a la ZDP.	Manipula los medios simbólicos propuestos sin relación al objetivo de la tarea. Expresiones verbales mínimas en relación a las tareas evaluadas.
S25GCM	Las tareas del plano materializado las ejecuta a partir de la ZDA; en el resto de las tareas de otros planos ejecuta a partir de la ZDP.	Manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas. Expresiones verbales en relación a sus acciones y a las tareas.
S26GCF	Las tareas que logra ejecutar, lo hace a partir de la ZDP; en el plano verbal no se beneficia de la ayuda y por tanto NA.	Manipula los medios simbólicos propuestos para las tareas en relación a los objetivos de las mismas. Expresiones verbales mínimas durante sus acciones.
S27GCF	La mayoría de tareas que logra ejecutar la niña en todos los planos evaluados, lo hace a partir de la ZDA.	Usa los medios simbólicos de manera reflexiva e independiente. Expresiones verbales en relación a sus ejecuciones y tareas.
S28GCM	Las tareas que logra ejecutar son a partir de la ZDP; en el resto de las tareas NA.	Manipula los medios simbólicos sin relación al objetivo de las tareas. Expresiones verbales mínimas con dificultades articulatorias.

S29GCM	Las tareas que logra ejecutar son a partir de la ZDP; en el resto de las tareas NA.	Manipulación de los signos propuestos sin relación a sus acciones y a los objetivos de las tareas. Presenta expresiones verbales mínimas en relación a sus acciones.
S30GCF	Las tareas que logra ejecutar son a partir de la ZDP; en el resto de las tareas NA.	Evidencia indiferencia hacia los medios simbólicos propuestos. Expresiones verbales mínimas en relación a las tareas que realiza.
S31GCF	Logra la ejecución de tareas a partir de la ZDP; en el resto de las tareas NA, incluso pierde el objetivo con facilidad cuando el adulto no le proporciona orientación o ayuda.	Manipulación de los medios simbólicos sin relación a los objetivos, la ZDP conlleva al niño sólo a manipularlos en relación a los objetivos. Expresiones verbales abundantes y desorganizadas.

Anexo 12

Descripción cualitativa de los resultados de la evaluación del desarrollo de la función simbólica de los niños del grupo CONTROL (31 niños) en el post-test.

<i>Niños/ Niñas</i>	<i>Categorías Planos de desarrollo de la función simbólica</i>				<i>Principales características en la ejecución</i>
	<i>Materializado</i>	<i>Perceptivo concreto</i>	<i>Perceptivo esquemático</i>	<i>Verbal</i>	
P01GCF	Sólo ejecuta tarea 4. Proponer signos especiales para señalar lugares de la Cd.; propone signos con uso reflexivo.	Realiza la tarea 6. Dibujar alimentos para carta; los dibujos no son integrados pero si con argumento.	Ejecuta tareas 7. Dibujo de ruta es reflexivo; y tarea 8. Dibujo de lugares de ciudad; los dibujos no son integrados pero si con argumento.	No accede; presenta relato no coherente sobre otros temas.	No logra la sustitución; ejecuta tareas gráficas con rasgos esenciales mínimos.
P02GCM	Ejecuta correctamente las tareas de este plano; realiza acciones de sustitución y propone signos de manera reflexiva.	Ejecuta la tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados pero si con argumento.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta, 8. Dibujo de lugares de la Cd.; las ejecuciones son reflexivas, no integradas pero si con argumento.	No asume rol del personaje, hace relato simple del cuento.	Ejecuta mayor cantidad de tareas del plano materializado; dibujos sin riqueza de rasgos esenciales propios de la imagen.
P03GCM	Ejecuta correctamente las tareas 3. Proponer signos de tránsito; 4. Proponer signos para señalar lugares de Cd.; no realiza acciones de sustitución; manipula algunos signos reflexivamente.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras enfermedad y fiesta alegre; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados pero si con argumento.	Ejecuta tareas 7. Dibujo de ruta, es reflexivo; tarea 8. Dibujo de lugares de la Cd.; dibujos no integrados pero si con argumento.	No asume el rol; hace relato sobre otro tema.	Accede principalmente a plano materializado y perceptivo esquematizado; dibujos sin características esenciales mínimas.
P04GCF	Ejecuta tarea 3. Proponer signos de tránsito; la ejecución es reflexiva.	Ejecuta tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no corresponden con las palabras correspondientes.	No accede a realizar ninguna tarea de este plano.	No accede; hace relato simple no coherente.	No accede a las tareas de evaluación; dibujos no reflexivos, sin rasgos esenciales de la imagen.

P05GCF	Ejecuta tareas 1. Proponer juego con objeto; 2. Proponer otro juego con objeto; logra la sustitución.	Ejecuta tarea 6. Dibujo de carta; los dibujos no son integrados pero si con argumento.	No ejecuta tareas en este plano.	No asume el rol; hace relato no coherente sobre el cuento.	No accede a la mayoría de las tareas; dibujos sin rasgos esenciales y diferenciales propios de la imagen.
P06GCF	Ejecuta tareas 2. Proponer otro juego con objeto pluma; 4. Proponer signos especiales para señalar lugares de Cd.; sustituye y propone signos reflexivamente.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras: enfermedad, fiesta alegre y paciencia; 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos son integrados y con argumento.	Ejecuta tareas 9. Dibujo de lugares de la Cd., el dibujo es desintegrado pero con argumento; tarea 12. Otra forma de medir mesa, la ejecución es reflexiva.	Asume el rol del personaje del cuento; hace relato simple sin completa relación con la historia.	Ejecuta tareas de diversos planos; sus dibujos carecen de rasgos esenciales propios de la imagen.
P07GCF	Ejecuta tareas 1. Proponer juego con objeto; 3. Proponer signos de tránsito, 4. Proponer signos especiales. Logra sustituir objetos; manipula los medios simbólicos de forma reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras: enfermedad, fiesta alegre; 6. Dibujo de alimentos para carta; sus dibujos no son integrados pero presenta argumento.	Ejecución de la tarea 7. Dibujo de ruta; presenta dibujo reflexivo.	No asume el rol; hace relato simple sobre otro tema.	Ejecuta tareas de los diferentes planos. Las ejecuciones son reflexivas; dibujos sin rasgos esenciales propios de la imagen.
P08GCM	No accede a las tareas.	No accede a las tareas; sus dibujos no corresponden con la palabra indicada.	No accede a las tareas; sus dibujos no corresponden a la palabra indicada.	No accede a la tarea; hace relato simple no coherente sobre el cuento.	No accede a ninguna tarea. Sus dibujos no corresponden con la instrucción de las mismas; presenta pobreza de imagen de los objetos.

P09GCM	Ejecuta tareas 1. Proponer juego; 3. Proponer signos de tránsito; 4. Proponer signos especiales para señalar lugares de la Cd.; sustituye objetos y propone signos de forma reflexiva.	Ejecuta tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no corresponden con la imagen correspondiente.	No accede a las tareas.	Asume el rol del personaje; hace relato simple corto sin expresar la historia en base al cuento.	Ejecuta más tareas en plano materializado; dibujos carentes de rasgos esenciales propios de la imagen.
P10GCF	Ejecuta tareas 4. Proponer signos para señalar lugares de Cd.; manipula signos en relación a objetivos de la tarea con ayuda.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabra fiesta alegre; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no corresponden con la palabra.	No accede a ninguna tarea de este plano.	No asume el rol del personaje; hace relato simple sin relación al cuento.	Ejecución de mínimas tareas; dibujos sin rasgos esenciales propios de la imagen.
P11GCM	Realiza la tarea 3. Proponer signos de tránsito; no sustituye objetos; uso de medio simbólico de forma reflexiva en la tarea.	Ejecuta tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; dibujo no integrado pero si con argumento, pobreza de rasgos gráficos	No ejecuta ninguna tarea.	No asume el rol del personaje; hace relato incoherente del cuento	Ejecuta sólo dos tareas; en el resto no accede; sus dibujos no corresponden con la palabra dada; pobreza de rasgos de la imagen.
P12GCM	No accede a las tareas.	Realiza tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; el dibujo no corresponde con la palabra que representa.	No accede a las tareas.	No asume el rol del personaje; hace relato sobre otro tema, pierde el objetivo.	Los dibujos que realiza no corresponden con la imagen de la palabra; presenta pobreza de imagen de los objetos.

P13GCM	No accede a las tareas de este plano.	Realiza las tareas 5. Dibujo de palabra fiesta alegre; 6. Dibujo de alimentos para carta; la ejecución no es integrada pero si con argumento.	No accede a las tareas de este plano.	Asume el rol del personaje; hace relato incoherente sobre otro tema; pierde el objetivo.	Los dibujos no corresponden a la palabra indicada; llega a perder el objetivo de sus ejecuciones.
P14GCM	Ejecuta tarea 4. Proponer signos para señalar lugares de Cd., propone signos reflexivamente con ayuda. No sustituye objetos.	Ejecuta tarea 6. Dibujo de alimentos para carta, la ejecución no es integrada pero si con argumento guiado; dibujo sin rasgos esenciales de la imagen correspondiente.	No accede a las tareas de este plano.	No asume el rol del personaje; hace relato coherente sobre otro tema.	Ejecuta mínima cantidad de tareas. Los dibujos no corresponden a la imagen de la palabra indicada; pobreza de imagen de los objetos.
P15GEF	Ejecuta tarea 3. Proponer signos de tránsito; tarea 4. Proponer signos especiales para señalar lugares de Cd.; sus ejecuciones son reflexivas.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabra fiesta alegre; dibujo no integrado pero con argumento; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; sus dibujos no corresponden con la palabra correspondiente.	No accede a las tareas.	No asume el rol; hace relato corto y sin coherencia sobre otro tema.	Mayor ejecución de tareas gráficas; sus dibujos no presentan los rasgos esenciales, no corresponden con la imagen dada. No sustituye objetos.
P16GCF	Realiza tareas 3. Proponer signos de tránsito; los propone de manera reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabra enfermedad; 6. Dibujo de alimentos para carta; sus dibujos no son integrados pero si con argumento.	No accede a ninguna tarea de este plano.	No asume el rol; hace relato sin coherencia sobre otro tema.	Puede acceder a tareas gráficas; los dibujos no presentan rasgos esenciales de la imagen; pobreza de imagen de los objetos.

P17GCM	Ejecuta las tareas 3. Proponer signos de tránsito; 4. Proponer signos especiales para señalar lugares de la Cd.; sus ejecuciones son reflexivas.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras enfermedad, fiesta alegre; los dibujos no son integrados pero si con argumento; dibujos carentes de rasgos esenciales.	Ejecuta tareas 7. Dibujo de ruta; tarea 8. Dibujo lugares de la Cd.; dibujos no integrados pero si con argumento. En tarea 10. Qué palabra es más larga; la respuesta es reflexiva.	Asume el rol; hace relato simple sin coherencia sobre otro tema.	Las ejecuciones que logra son reflexivas pero con dibujos que carecen de rasgos esenciales de la imagen; pierde el objetivo en algunas tareas.
P18GEM	No accede a ninguna tarea. No sustituye objetos. Manipula medios simbólicos sin relación a los objetivos.	Realiza tareas 5. Dibujo de enfermedad; el dibujo no es integrado pero si con argumento; 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no corresponden con la palabra correspondiente.	No accede a las tareas.	No asume el rol; expresa relato sin coherencia sobre otro tema.	Accede a tareas gráficas; dibujos sin rasgos esenciales; presenta pérdida de los objetivos de las tareas.
P19GCF	Ejecuta las tareas 3. Proponer signos de tránsito; 4. Proponer signos para señalar lugares de Cd.; manipula los medios simbólicos de forma reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras enfermedad y fiesta alegre; dibujos no integrados y con argumento. Tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; son dibujos que no corresponden con la palabra.	Ejecuta tareas 7. Dibujo de ruta; tarea 8. Dibujo de lugares de Cd.; los dibujos no son integrados pero si con argumento.	Asume el rol del personaje.	Accede a tareas gráficas y la tarea de plano verbal; sus dibujos no presentan rasgos esenciales; algunos dibujos no corresponden con la palabra indicada.
P20GCF	Ejecuta tareas 3. Proponer signos de tránsito; los propone reflexivamente.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras enfermedad, fiesta alegre, paciencia; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados y con argumento.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta, es reflexivo; tarea 8. Dibujo de lugares de la Cd., son dibujos no integrados pero si con argumento.	No asume el rol; hace relato sin coherencia del cuento.	Ejecuta tareas de diversos planos, excepto el verbal. Dibujos sin rasgos esenciales propios de la imagen.
P21GCM	Accede a las tareas 4. Proponer signos para señalar lugares de la Cd.; propone signos empleándolos de manera reflexiva.	Ejecuta tarea 5. Dibujo de palabra fiesta alegre; el dibujo no es integrado, con argumento y carencia de rasgos.	No accede a las tareas.	No asume el rol; hace relato corto sobre el cuento.	Accede a tareas del plano materializado y tareas gráficas; los dibujos carecen de rasgos esenciales.

P22GCM	Ejecuta tarea 3. Proponer signos de tránsito; los propone de forma reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras enfermedad y fiesta alegre; la ejecución reflexiva. Tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; son dibujos no integrados pero si con argumento.	Realiza tareas 8. Dibujo lugares de la Cd., dibujo no integrado con argumento. Tarea 11. ¿Cómo saber que mesa es más larga?, la ejecución es reflexiva.	No asume el rol; hace relato coherente sobre un programa de televisión.	Realiza tareas de diversos planos, excepto en el verbal; ejecuciones reflexivas; dibujos con carencia de rasgos propios de la imagen.
P23GCM	Ejecuta tarea 3. Proponer signos de tránsito y 4. Proponer signos para señalar lugares Cd.; manipula los medios simbólicos de forma reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabra enfermedad y fiesta alegre; son dibujos no integrados con argumento; tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no corresponden con la palabra correspondiente.	Ejecuta tareas 7. Dibujo de ruta; es reflexivo; tarea 8. Dibujo de lugares de la Cd., los dibujos no corresponden con las palabras; tarea 11. ¿Cómo saber que mesa es más larga?; la respuesta es reflexiva.	No asume el rol; hace relato no coherente sobre un programa de televisión.	Ejecuta tareas del plano materializado, perceptivo concreto y esquematizado; sus ejecuciones son reflexivas; dibujos sin rasgos esenciales propios de la imagen.
P24GCF	Ejecuta tarea 3. Proponer signos de tránsito; propone signos de manera reflexiva.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabras enfermedad y fiesta alegre; 6. Dibujo de alimentos para carta; dibujos no integrados con argumento.	Ejecuta tarea 8. Dibujo de lugares de la Cd.; los dibujos no son integrados y con argumento.	No asume el rol; hace relato simple sobre una película.	Ejecuta mayor cantidad de tareas gráficas; dibujos con ausencia de rasgos esenciales propios de la imagen.
P25GCM	Ejecuta tareas 4. Proponer signos especiales; no sustituye objetos; propone signos reflexivamente.	Ejecuta tareas 5. Dibujo de palabra enfermedad y fiesta alegre; dibujos no integrados con argumento. Tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no corresponden con la palabra.	Realiza tarea 10. Palabra más larga; la ejecución es correcta y reflexiva.	No asume el rol; hace relato simple relacionado a otros temas.	Ejecuta tareas del plano materializado; los dibujos presentan rasgos esenciales mínimos y/o no corresponden con la palabra que representan.

P26GCF	Ejecuta todas las tareas de este plano, excepto tarea 2. Proponer otro juego con objeto pluma; emplea los signos propuestos de manera reflexiva.	Realiza tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; la ejecución es reflexiva; presenta dibujos sin rasgos esenciales propios de la imagen	Realiza tarea 7. Dibujo de ruta; la ejecución es reflexiva; realiza dibujos sin rasgos esenciales propios de la imagen	No asume el rol del personaje; expresa relato no coherente sobre una película.	Realiza mayor cantidad de tareas del plano materializado; sus ejecuciones son reflexivas; realiza dibujos sin rasgos esenciales propios de la imagen.
P27GCF	Ejecuta tarea 4. Proponer signos especiales para señalar lugares de la Cd.; la ejecución es reflexiva.	Ejecuta tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados y carecen de rasgos esenciales de la imagen; presenta argumento verbal.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta; ejecución reflexiva; en tarea 8. Dibujo de lugares de la Cd.; los dibujos no integrados pero si presenta argumento.	No asume el rol; hace relato simple no coherente del cuento.	Ejecuta algunas tareas de forma reflexiva; dibujos con mínimas características esenciales de la imagen.
P28GEM	Ejecuta tarea 3. Proponer signos de tránsito, la ejecución es reflexiva.	Ejecuta tarea 5. Dibujo de palabra fiesta alegre; los dibujos son integrados con argumento; en tarea 6. Dibujo de carta; los dibujos no corresponden con la palabra correspondiente.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta, la ejecución es reflexiva; y tarea 8. Dibujo de lugares de la Cd.; los dibujos no son integrados y con argumento.	No asume el rol del personaje; hace relato no coherente del cuento.	Ejecuta mayor cantidad de tareas gráficas; los dibujos carecen de los rasgos esenciales propios de la imagen correspondiente.
P29GCM	No accede a ninguna tarea.	Intenta ejecutar tareas 5. Dibujo de palabras: enfermedad y fiesta alegre, los dibujos no corresponden con la palabra; en tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos son integrados con argumento.	No accede a las tareas de este plano.	No accede a la tarea.	Accede a algunas tareas gráficas, los dibujos no presentan los rasgos esenciales de la imagen; el menor sólo manipula el material propuesto con y sin relación a las tareas propuestas.

P30GCF	No accede a las tareas.	Realiza tarea 5. Dibujo de palabras enfermedad y fiesta alegre; y tarea 6. Dibujo de alimentos para carta; los dibujos no son integrados pero si presentan argumento.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta, la ejecución es reflexiva; y tarea 8. Dibujo de lugares de Cd., la ejecución no es integrada y con argumento; los dibujos no presentan los rasgos esenciales y diferenciales de la imagen.	No asume el rol del personaje; hace relato no coherente sobre un cuento.	Logra algunas ejecuciones gráficas; los dibujos presentan características esenciales mínimas de la imagen.
P31GCF	Ejecuta tarea 1. Proponer juego con objeto pluma; logra la sustitución y hace uso reflexivo del objeto.	Ejecuta tarea 5. Dibujo de palabra enfermedad con ayuda, el dibujo no es integrado y con argumento; en tarea 6. Dibujo de alimentos para carta, los dibujos no corresponden con la palabra a dibujar.	Ejecuta tarea 7. Dibujo de ruta, el dibujo es realizado es desintegrado y no reflexivo.	No asume el rol del personaje; hace relato no coherente sobre el cuento.	Accede a algunas tareas gráficas; sus dibujos carecen de rasgos esenciales de la imagen, incluso algunos no corresponden con la imagen de la palabra correspondiente.

Anexo 13

Descripción cualitativa del desempeño de los niños según las categorías zona de desarrollo y uso del medio simbólico en la actividad de los niños del grupo CONTROL (31 niños) en el post-test.

Niños/ Niñas	Post-test	
	Zona de desarrollo: actual (ZDA) próximo (ZDP) no accede (NA)	Grado de apropiación del medio simbólico en la actividad: características de su uso
S01GCF	Accede en ZDA en el plano materializado; en el resto de tareas NA aún con la ayuda del evaluador.	Manipula los medios simbólicos reflexivamente en relación a las tareas que logra ejecutar. Usa semáforo. Presenta expresiones verbales (oraciones), llegando a perder el objetivo en relación a las tareas de evaluación.
S02GCM	Ejecuta tareas en ZDA y ZDP en los planos materializado y perceptivo concreto; en el resto de tareas no accede aún con la ayuda proporcionada.	Manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas. Usa semáforo. Expresiones verbales (oraciones) con y sin relación a los objetivos de las tareas de evaluación.
S03GCM	Ejecuta tareas en ZDP en el plano materializado; en el resto de tareas NA aún con la ayuda del evaluador.	Manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas con ayuda. Usa semáforo. Expresiones verbales (oraciones) con y sin relación a los objetivos de las tareas de evaluación.
S04GCF	Logra ejecutar tareas en ZDA; en el resto NA aún con la ayuda del evaluador.	Manipula los medios simbólicos con y sin relación al objetivo de las tareas. Expresiones verbales (oraciones) mínimas con y sin relación a las tareas.
S05GCF	Logra realizar tareas a partir de la ZDA; en el resto de las tareas NA, aún con la ayuda dada por el evaluador.	Manipula los medios simbólicos con y sin relación al objetivo de las tareas. Expresiones verbales (oraciones) mínimas con y sin relación a las acciones y tareas de evaluación.
S06GCF	Logra realizar tareas a partir de la ZDA; en el resto de las tareas NA, aún con la ayuda proporcionada por el evaluador.	Uso reflexivo de los medios simbólicos en relación a los objetivos de las tareas. Expresiones verbales (oraciones) en relación al objetivo de las tareas evaluadas, presencia de dificultades articulatorias.
S07GCF	En el plano material realiza las tareas a partir de la ZDA. En el resto de las tareas NA a pesar de la ayuda dada por el evaluador.	Manipulación de los medios simbólicos con y sin relación a las tareas. Expresiones verbales en relación al objetivo de las tareas. Usa letrero “no pase”. Expresiones verbales (oraciones) con relación a las tareas de evaluación.

S08GCM	Sólo en la tarea del plano materializado ejecuta en ZDA. En el resto de las tareas y planos aún con la ayuda del evaluador NA.	El niño manipula los medios simbólicos sin relación a los objetivos de la tarea. Expresiones verbales (oraciones) con y sin relación al objetivo de las tareas evaluadas, presencia de dificultades articulatorias.
S09GCM	Las tareas que realiza en plano materializado son a partir de ZDA, en el resto de las tareas NA aún con la ZDP.	Manipula los medios simbólicos propuestos en relación a objetivos de las tareas. Presencia de expresiones verbales (sustantivos y oraciones) en relación a los objetivos de las acciones y tareas evaluadas.
S10GCF	NA a la mayoría de las tareas aún con la ZDP proporcionada por el evaluador.	Manipula los medios simbólicos en relación al objetivo, sólo en la tarea que logra realizar. Expresiones verbales (sustantivos y oraciones) reducidas con y sin relación al objetivo de las tareas evaluadas.
S11GCM	Sólo accede a una tarea en el plano materializado y una tarea en el plano perceptivo concreto en ZDA, en el resto NA aún con la ayuda dada por el evaluador.	Manipula los medios simbólicos con relación al objetivo de las tareas que logra ejecutar. Expresiones verbales (sustantivos, oraciones) con y sin relación a los objetivos de las tareas evaluadas.
S12GCM	Ejecuta una tarea a partir de la ZDA en el plano perceptivo concreto, en el resto NA aún con la ZDP.	El niño emplea los medios simbólicos sin relación al objetivo de las tareas. Expresiones verbales (sustantivos, oraciones) con y sin relación a las tareas.
S13GCM	La ejecución de las tareas que realiza es partir de ZDA; en el resto de las tareas NA; la tarea verbal la ejecuta en ZDP; en el resto NA aún con la ayuda dada por la evaluadora.	El niño manipula los medios simbólicos sin relación al objetivo de las tareas, llegando a perder el objetivo. Expresiones verbales (sustantivos y oraciones) con y sin relación a las tareas evaluadas.
S14GCM	La ejecución de las tareas que realiza es partir de ZDA; en el resto de tareas NA, aún con la ZDP.	El niño manipula los medios simbólicos con relación a las tareas. Expresiones verbales (sustantivos y oraciones) reducidas con y sin relación a las tareas.
S15GCM	La ejecución de algunas tareas en los diferentes planos es a partir de la ZDA y ZDP, en el resto NA aún con la ayuda del evaluador.	El niño manipula los medios simbólicos en relación con los objetivos de las tareas. Usa semáforo. Expresiones verbales (sustantivos y oraciones) con y sin relación a los objetivos.
S16GCF	Ejecuta tareas de planos materializado en ZDA; en el resto de las tareas NA aún con la ayuda del evaluador.	La niña manipula los medios simbólicos con y sin relación a los objetivos de las tareas. Expresiones verbales (oraciones) reducidas con y sin relación a los objetivos de las tareas evaluadas.
S17GCM	La ejecución de las tareas que logra es a partir de ZDA; en el resto de las tareas NA aún con la ZDP.	Manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas. Presencia de expresiones verbales (oraciones) con y sin relación al objetivo de las tareas evaluadas.

S18GCF	Sólo las tareas del plano perceptivo concreto las realiza en ZDA; en el resto no accede aún con la ZDP proporcionada por el evaluador.	Manipula los medios simbólicos sin relación al objetivo de las tareas. Presencia de expresiones verbales (oraciones) con y sin relación con los objetivos.
S19GCF	En plano materializado ejecuta tareas en ZDA y ZDP; en el resto de los planos lo hace con ZDP donde ejecuta correctamente; en el resto de tareas NA.	Uso reflexivo de los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas. Usa flecha. Expresiones verbales (sustantivos y oraciones) en relación a objetivos de las tareas evaluadas.
S20GCF	La ejecución de tareas que logra realizar es a partir de ZDA; en el resto de las tareas no accede aún con la ZDP.	Manipula los medios simbólicos con y sin relación al objetivo de las tareas. Usa semáforo y flecha. Expresiones verbales (sustantivos y oraciones) abundantes con y sin relación a las tareas, incluso llega a perder el objetivo de las tareas.
S21GCM	La ejecución de tareas que logra realizar es a partir de ZDA; en el resto de las tareas no accede aún con la ZDP.	Manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas. Expresiones verbales (sustantivos y oraciones) en relación a sus ejecuciones.
S22GCM	La ejecución de tareas que logra realizar es a partir de ZDA; en el resto de las tareas no accede aún con la ZDP.	Manipula los medios simbólicos con y sin relación a los objetivos de las tareas. Expresiones verbales (oraciones y sustantivos) en relación a los objetivos de las tareas evaluadas.
S23GCM	La ejecución de tareas que logra realizar es a partir de ZDA; en el resto de las tareas no accede aún con la ZDP proporcionada por el adulto.	Manipula los medios simbólicos en relación al objetivo. Expresiones verbales (sustantivos y oraciones) con y sin relación a las tareas evaluadas y con dificultades articulatorias.
S24GCF	La ejecución de tareas que logra realizar es a partir de ZDA; en el resto de las tareas no accede aún con la ZDP proporcionada por el adulto.	Manipula los medios simbólicos en relación a las tareas. Usa flecha. Expresiones verbales (sustantivos y oraciones) en relación a las tareas evaluadas.
S25GCM	Las tareas del plano materializado las ejecuta a partir de la ZDA; en el resto de las tareas de otros planos NA aún con la ZDP proporcionada por el evaluador.	Manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas. Expresiones verbales (sustantivos y oraciones) en relación a las tareas evaluadas.
S26GCF	La ejecución de tareas que logra realizar es a partir de la ZDA y ZDP; en el resto de las tareas NA aún con la ayuda dada por el evaluador.	Manipula los medios simbólicos en relación al objetivo de las tareas. Expresiones verbales (sustantivos y oraciones) con y sin relación a las tareas evaluadas.
S27GCF	La ejecución de tareas que logra realizar es a partir de la ZDA y ZDP; en el resto de las tareas NA aún con la ayuda dada por el evaluador.	Manipula los medios simbólicos con y sin relación al objetivo de las tareas. Usa semáforo. Expresiones verbales (sustantivos y oraciones) con y sin relación a las tareas evaluadas.

S28GCM	La ejecución de tareas que logra realizar es a partir de la ZDA y ZDP; en el resto de las tareas NA aún con la ayuda dada por el evaluador.	Manipula los medios simbólicos con y sin relación al objetivo de las tareas. Expresiones verbales (sustantivos y verbos) reducidas con dificultades articulatorias con y sin relación a las tareas evaluadas.
S29GCM	La ejecución de tareas que logra realizar es a partir de la ZDP; en el resto de las tareas NA aún con la ayuda dada por el evaluador.	Manipulación de los signos propuestos con y sin relación a los objetivos de las tareas. Expresiones verbales (sustantivos) reducidas con y sin relación a las tareas evaluadas.
S30GCF	La ejecución de tareas que logra realizar es a partir de la ZDP; en el resto de las tareas NA aún con la ayuda dada por el evaluador.	Manipula los medios simbólicos con y sin relación a los objetivos de las tareas. Expresiones verbales reducidas (sustantivos) con y sin relación a las tareas evaluadas.
S31GCF	Logra la ejecución de tareas a partir de la ZDA y ZDP; en el resto de las tareas NA aún con la ayuda del evaluador.	Manipulación de los medios simbólicos con y sin relación a los objetivos. Expresiones verbales (sustantivos y oraciones) con y sin relación a los objetivos de las tareas evaluadas, presenta dificultades de pronunciación.

Apéndice 1

Juegos realizados, características y cambios en la actividad de juego de los niños del grupo experimental durante la aplicación del programa de juego de roles

Se presenta la secuencia de juegos realizados, según las categorías y parámetros de análisis que guiaron el registro de la bitácora del juego. Se enfatiza en el tema del juego, en el número de sesiones requeridas para su realización y en el número de sesión donde se presentan cambios en el desempeño de los niños durante los juegos.

La secuencia de presentación de las actividades de juego, está en relación a las categorías de análisis, la secuencia es la siguiente:

- Categoría 1: asume el rol en el juego
- Categoría 2: iniciativa en el juego
- Categoría 3: uso de objetos
- Categoría 4: uso de medio simbólico
- Categoría 5: realización del juego
- Categoría 6: expresión verbal
- Categoría 7: partes funcionales de la actividad en el juego
- Categoría 8: zona de desarrollo

Categoría 1. Asume el rol en el juego.

Se valoró la posibilidad de los niños de desempeñar el rol determinado de forma espontánea o por asignación del adulto durante el juego. La tabla 1 muestra el número de sesión y juego donde se presentan los cambios en los parámetros obtenidos por el grupo según su desempeño en los juegos.

Una de las principales características observadas en el grupo fue que en la primera sesión los niños no atendían a las indicaciones de las coordinadoras del juego, los niños se levantaban de su lugar sin participar incluso en la planeación del juego, la cual era una actividad totalmente dirigida.

Tabla 1. Número de sesión de juego donde los niños presentan cambios en su desempeño en relación a los parámetros de análisis de la categoría asume el rol.

Categoría: asume el rol (parámetros)				
Número de sesión	1. Nunca	2. A veces	3. Estable con ayuda	3. Estable sin Ayuda
1,2	Transporte			
5 a 10	Doctor			
11 a 14	Mercado			
30 a 34	Bomberos			

Los roles fueron asignados dada la ausente iniciativa de los niños para participar; en el momento de la ejecución del juego, los niños realizaban acciones diferentes al rol asignado, se negaban a desempeñar su rol, se distraían con facilidad o expresaban querer ir al baño. Gradualmente la situación cambió, de tal forma que por la sesión número 11 los niños lograban asumir el rol de manera estable con ayuda; en las sesiones del juego de bomberos (sesiones 30 a 34), los niños se desempeñaron sin ayuda de las coordinadoras del juego y de manera estable.

Categoría 2. Iniciativa del niño en el juego.

Se valoró la posibilidad de los niños de proponer acciones en relación a los roles según el tipo de juego a desempeñar. La tabla 2 muestra el número de sesión y juego donde se presentan los cambios del desempeño de los niños en esta categoría.

Tabla 2. Número de sesión donde los niños presentan cambios en su desempeño en los juegos en relación a los parámetros de análisis de la categoría iniciativa en el juego.

Categoría: iniciativa en el juego (parámetros)				
Número de sesión	1. No propone	2. Retoma iniciativa del adulto	3. Retoma la iniciativa de otro niño	4. Propone
1, 2	Transporte	Transporte		
11 a 14		Mercado		
15 a 17			Transporte	
30 a 34				Bomberos

Según la tabla, se observa que aún cuando los niños no proponían de forma espontánea ningún tipo de acción a realizar durante el primer juego realizado, si aceptaban las propuestas de las coordinadoras. En las sesiones 30 a 34 en el juego de bomberos, los niños ya proponían acciones a realizar, como las de reparar al carro de bomberos, o bien proponían el uso de objetos específicos para incluirlos en este, por ejemplo una niña sugiere que una mesa represente el trampolín donde las personas pueden saltar de una casa que se está incendiando y ella misma salta, mostrando el tipo de acción a realizar a sus compañeros.

Categoría 3. Uso de objetos.

Esta categoría se relaciona con la posibilidad de que los niños empleen diversos objetos para cubrir su rol o acciones necesarias dentro del juego. La tabla 3 muestra el número de sesión y juego donde se presentan cambios de esta categoría.

Tabla 3. Número de sesión de juego donde los niños presentan cambios en su desempeño en relación a los parámetros de análisis de la categoría uso de objetos durante el juego.

Categoría: uso de objetos por parte de los niños durante el juego (parámetros)					
Número de sesión	1. No usa	2. Esporádico sin relación con el rol	3. Esporádico relacionado con el rol	4. Estable con dirección del adulto	5. Estable e independiente
1, 2		Transporte			
11 a 14			Mercado	Mercado	
30 a 34				Bomberos	Bomberos
49					Estética

En esta categoría, aún cuando los niños no dejaron de usar objetos desde la primera sesión, ellos hacían uso esporádico de estos en relación a objetivos según el tema del juego. Lo niños, prácticamente lo que hacían era manipular los objetos explorando sus características físicas. Gradualmente se presentaron cambios en este parámetro, en la sesión número 49, los niños en el juego de la estética seleccionan y usan el material útil, por ejemplo para el rol de peluquero, tomaban palitos de madera empleándolos como tijeras para cortar el cabello a los niños que eran clientes, dejando a un lado el resto de los materiales no útiles para el desempeño de este rol.

Categoría 4. Uso de medio simbólico.

Revela la posibilidad de los niños de desempeñarse a acuerdo al uso de signos y medios externos dentro de los juegos, así como de emplear objetos para representar a otros en su ausencia. La tabla 4 muestra el número de sesión y juego donde se presentan cambios en esta categoría.

Tabla 4. Número de sesiones donde los niños presentan cambios en su desempeño durante los juegos, en relación a los parámetros de análisis de la categoría uso de medios simbólicos.

Categoría: posibilidad de los niños para usar medios simbólicos (parámetros)				
Número de sesión	1. No utiliza	2. A veces utiliza el propuesto por el adulto	3. Uso estable	4. Propone sus propios medios
1, 2	Transporte			
11 a 14	Mercado			
22 a 23	Cine			
27 a 29	Cine			
30 a 34	Bomberos			

A partir del juego del cine los niños sólo en algunas ocasiones se desempeñaban de acuerdo a los signos propuestos, por ejemplo: “silencio en la sala”, ya que a pesar de la presencia de este tipo de medio simbólico, los niños hacían comentarios que no tenían relación con el tema del juego, esto es no empleaban el medio simbólico. En la segunda repetición del juego del cine los niños comienzan a emplear de manera estable los medios simbólicos y, en la sesión número 30, los niños propusieron sus propios medios, como fueron el uso de figuras de colores como signos especiales para indicar cuando un carro de bomberos funcionaba o no.

Categoría 5. Realización del juego.

Revela la posibilidad de los niños para realizar el juego de acuerdo al plan elaborado, ejecutando las acciones correspondientes del rol. La tabla 5 muestra el número de sesión y juego donde se presentan cambios en esta categoría.

Tabla 5. Número de sesiones de juego donde los niños presentan cambios en su desempeño, en relación a los parámetros de análisis de la categoría realización del juego.

Categoría: posibilidad de los niños para realizar el juego (parámetros)				
Número de sesión	1. Dirigido con alta intervención del adulto	1. Desplegado con alta intervención del adulto	2. Dirigido con mínima intervención del adulto	4. Desplegado con mínima intervención del adulto
1, 2	Transporte			
27 a 29	Cine			
30 a 34	Bomberos			
35 a 36	Fonda			

Nuevamente a partir del juego del cine y bomberos, sesiones 27 a 30, los niños comienzan a presentar cambios relacionados a esta categoría, situación totalmente evidente en el juego de la fonda, donde además los niños juegan con entusiasmo manifestando acciones creativas en relación al rol, por ejemplo un niño que realizó el rol de chef realizaba diversas acciones para preparar la comida, llenaba los vasos con agua o servía una taza de café con acciones desplegadas y organizadas haciendo sonidos con su boca simulando los sonidos de los líquidos al servirlos.

Categoría 6. Expresión verbal.

Relacionada a la cantidad de expresiones verbales, su coherencia y relación con los objetivos y acciones durante el desempeño de los juegos. La tabla 6 muestra el número de sesión y juego donde se presentan cambios en las expresiones verbales de los niños.

Aún cuando no se presentó la situación de ausencia de expresiones verbales por parte de los niños, en las primeras sesiones y juegos si se observó mínima producción verbal, fue hasta la sesiones 24 a 26 donde los niños con la ayuda del adulto hacían expresiones en relación a sus acciones, por ejemplo en el juego del mercado los niños decían: “buenos días”, ¿cuánto cuesta?, “me da por favor”, etc., otro ejemplo es el caso de la niña LU, quien al desempeñar su rol de bombero dice a las niños que hicieron el rol de víctimas del incendio: “tengan cuidado, para la próxima no dejen cosas en la lumbre para que no tengan un incendio”.

Tabla 6. Número de sesiones de juego donde los niños presentan cambios en su desempeño, en relación a los parámetros de análisis de expresión verbal durante el juego.

Categoría: expresión verbal de los niños (parámetros)					
Número de sesión	1. Ausente	2. Esporádica	3. Sin relación con el rol	3. En relación con el rol y con ayuda	5. Constante, estable, independiente
1, 2	Transporte				
5 a 10	Doctor				
24 a 26	Mercado (segunda repetición)				
37, 38, 47	Estética, bomberos				
49	Estética, peluquería				

Categoría 7. Partes funcionales de la actividad (tiempos para su realización).

Los cambios presentados en cada sesión también se detallan en el anexo 3 (bitácora de sesiones de juego), por lo que aquí sólo se resaltan los cambios entre los tiempos invertidos en la realización de las partes estructurales invariantes de la actividad de juego (tabla 7).

Tabla 7. Tiempos invertidos en las partes estructurales invariantes de la actividad de juego, entre la primera y última sesión realizadas con los niños participantes.

Número de sesión y juego	Planeación	Ejecución	Verificación
Sesión número 1 Juego: transporte	60 minutos	10 minutos	20 minutos
Sesión número 56 Juego: representación de cuento	20 minutos	40 minutos	15 minutos

Cabe mencionar que la última sesión implicó la realización de una actividad mucho más compleja desde el momento mismo de su planeación, no obstante logró realizarse con éxito, los niños se mostraron motivados y creativos, evidenciándose con claridad como asumían su rol aceptando sus condiciones, hechos que se relacionan también con una mejor posición voluntaria para ser regulados por las coordinadoras del programa.

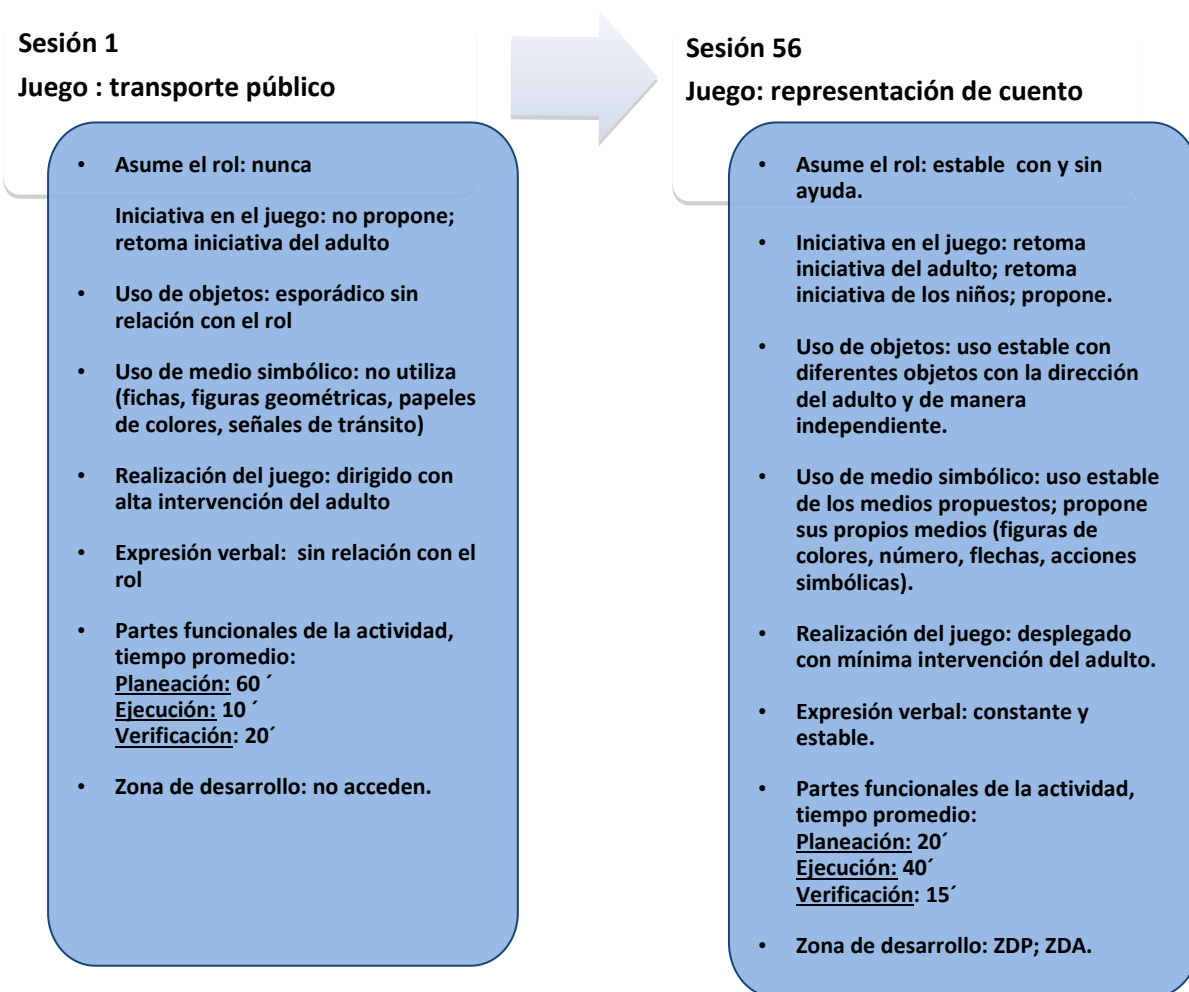
Categoría 8. Zona de desarrollo.

Se relaciona con las posibilidades de los niños para realizar las acciones requeridas de forma independiente, o con la ayuda y dirección de las coordinadoras del juego, o bien, que a los niños no les fuera posible realizarlas. Lo que se observó fue que en las primeras sesiones los niños no accedían al desempeño de las acciones correspondientes, situación que gradualmente cambió, durante los juego del mercado (11 a 14) los niños aceptan y se regulan con la orientación dada por las coordinadoras. En las sesiones del juego del circo (sesiones 43, 44) los niños realizan acciones con la ayuda del adulto, así como de manera independiente, condición que prácticamente se mantuvo hasta el último juego realizado. El hecho de que los niños recibieran la ayuda de las coordinadoras de manera sistemática y estable, casi durante toda la aplicación del programa, se atribuye a las modificaciones que se implementaron en los juegos mismo, como el cambio de roles, o bien, por el hecho de implementar juegos nuevos para los niños, sobre todo en las últimas sesiones, como en el caso del juego de costureros y la representación del cuento.

Las características de ejecución de los juegos realizados, de acuerdo a las categorías analizadas, evidencian cambios significativos en el desempeño de los niños de acuerdo a los objetivos de nuestro programa, así como la evidencia de una dinámica de actividad de juego mejor organizada y estructurada. Consideramos que estos aspectos, a su vez, pueden favorecer de manera positiva el desarrollo de la función simbólica en el grupo de niños que participaron en el programa.

A manera de resumen se presenta el esquema sintético con las categorías del análisis de las sesiones de juego, primera y última, con sus respectivos cambios.

Esquema: Comparación de las características y parámetros de análisis de las sesiones de juego de roles, primera y última sesión, con los niños que participaron en el programa de juego.



Apéndice 2

Medianas y medias del número de niños del grupo control (31 niños) y experimental (26 niños) en función a su desempeño en las categorías y parámetros de análisis en la evaluación del desarrollo de la función simbólica en el *plano materializado*, pre y post-test.

Plano materializado, tareas 1, 2, 3, 4									
		Parámetros de análisis							
Categorías de análisis	Grupos	Evaluación	1. Niños que no proponen		2. Niños que proponen uso concreto del objeto		3. Niños que proponen reflexivamente		
<u>Función simbólica</u>			<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	
	Ctrl	Pre-test	11	10.5	11.5	12	7.5		8.5
		Post-test	6.5	6.5	6.5	14.75	10.5		9.75
	Expe	Pre-test	12.5	12.75	9	8.75	3.5		4.5
		Post-test	0	0.5	3	12	13		22.5
			1. Niños que no acceden a la tarea		2. Niños que ejecutan con ayuda la tarea (ZDP)		3. Niños que ejecutan de forma independiente		
			<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	
<u>Zona de desarrollo</u>	Ctrl	Pre-test	21.5	20.75	0.5	0.75	9		9.5
		Post-test	20.5	21.25	1	1.25	8.5		8.5
	Expe	Pre-test	22	21.25	0	0.25	4		4.5
		Post-test	2.5	3	2	2	21		21
			1. Niños con indiferencia		2. Niños que solo manipulan los objetos		3. Niños que manipulan en relación al objetivo		4. Niños con ejecución reflexiva
			<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Media</i>
<u>Uso de medio simbólico</u>	Ctrl	Pre-test	7	6.75	13	12.75	3	3	7.5
		Post-test	25	2.5	7	6.25	13	13.5	8.5
	Expe	Pre-test	8	8.25	10.5	11.75	2	2	3.5
		Post-test	0	0	1	1	3	2.75	22
			1. Niños con ejecución incorrecta		2. Niños que ejecutan con ayuda		3. Niños que ejecutan correctamente		
			<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	
<u>Nivel de ejecución</u>	Ctrl	Pre-test	21.5	20.25	1	07.5	9		10
		Post-test	20.5	20.75	1.5	1.25	9		8.5
	Expe	Pre-test	22	20.75	0	0	4		5.25
		Post-test	2.5	3	3	2.75	20		20.25

Nota: Ctrl=Control, Expe=Experimental

Medianas y medias del número de niños del grupo control (31 niños) y experimental (26 niños) en función a su desempeño en las categorías y parámetros de análisis en la evaluación del desarrollo de la función simbólica en el *plano perceptivo concreto*, pre y post-test.

Plano perceptivo concreto, tareas 5 y 6											
			Parámetros de análisis								
Categorías de análisis	Grupos	Evaluación	1. Niños que no acceden		2. Niños con dibujos sin correspondencia con la instrucción		3. Niños con dibujo no integrado, con argumento guiado		4. Niños con dibujo no integrado, con argumento espontáneo		5. Niños con ejecución reflexiva
			<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i> <i>Media</i>
<u>Función simbólica</u>	Ctrl	Pre-test	10	10	5	5	9	9	7	7	0 0
		Post-test	8.5	8.5	4.5	4.5	10	10	7.5	7.5	0.5 0.5
	Expe	Pre-test	4.5	4.5	6	6	8	8	7	7	.5 .5
		Post-test	0	0	1	1	10	10	12.5	12.5	2.5 2.5
			1. Niños que no acceden a la tarea (NA)		2. Niños que ejecutan con ayuda la tarea (ZDP)		3. Niños que ejecutan de forma independiente (ZDA)				
			<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Media</i>		
<u>Zona de desarrollo</u>	Ctrl	Pre-test	9	9	1.5	1.5	20.5	20.5			
		Post-test	10.5	10.5	3.5	3.5	17	17			
	Expe	Pre-test	9.5	9.5	.5	.5	16	16			
		Post-test	.5	.5	.5	.5	25	25			
			1. Niños con indiferencia		2. Niños que solo manipulan los objetos		3. Niños que manipulan en relación al objetivo		4. Niños con ejecución reflexiva		
			<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	
<u>Uso de medio simbólico</u>	Ctrl	Pre-test	1.5	1.5	9	9	18.5	18.5	2	2	
		Post-test	5	5	3.5	3.5	21	21	1.5	1.5	
	Expe	Pre-test	4	4	5.5	5.5	14	14	2.5	2.5	
		Post-test	0	0	0	0	2	2	24	24	

Nota: Ctrl=Control, Expe=Experimental

Continuación, medianas y medias del número de niños del grupo control (31 niños) y experimental (26 niños) en función a su desempeño en las categorías y parámetros de análisis en la evaluación del desarrollo de la función simbólica en el *plano perceptivo concreto*, pre y post-test.

Plano perceptivo concreto, tareas 5 y 6												
Parámetros de análisis												
Categorías de análisis	Grupo	Evaluación	1. Niños con ausencia de expresiones		2. Niños que expresan sustantivos sin relación al objetivo		3. Niños que expresan oraciones sin relación al objetivo		4. Niños que expresan sustantivos relacionados al objetivo		5. Niños que expresan oraciones con relación al objetivo	
<u>Expresiones Verbales</u>			Md	Media	Md	Media	Md	Media	Md	Media	Md	Media
	Ctrl											
		Pre-test	2.5	2.5	1	1	2	2	13	13	12.5	12.5
	Post-test	.5	.5	0	0	5	5	14	14	11.5	11.5	
	Expe											
		Pre-test	3	3	2	2	1	1	19	19	1	1
	Post-test	0	0	0	0	0	0	0	13	13	13	13
<u>Nivel de ejecución</u>			1. Niños con ejecución incorrecta		2. Niños que ejecutan con ayuda		3. Niños que ejecutan correctamente					
	Ctrl		Md	Media	Md	Media	Md	Media				
		Pre-test	27.5	27.5	1	1	2.5	2.5				
	Post-test	16	16	2.5	2.5	12.5	12.5					
	Expe											
		Pre-test	15	15	0	0	11	11				
	Post-test	11	11	0	0	15	15					

Nota: Ctrl=Control, Expe=Experimental

Medianas y medias del número de niños del grupo control (31 niños) y experimental (26 niños) en función a su desempeño en las categorías y parámetros de análisis en la evaluación del desarrollo de la función simbólica en el *plano esquematizado*, pre y post-test.

Plano perceptivo esquematizado, tareas 7 y 8									
Parámetros de análisis									
Categorías de análisis	Grupos	Evaluación	1. Niños que no acceden		2. Niños con dibujos sin correspondencia con la instrucción		3. Niños con dibujo no integrado, con argumento guiado		4. Niños con dibujo no integrado, con argumento espontáneo
<u>Función simbólica</u>			<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i> <i>Media</i>
	Ctrl	Pre-test	8.5	8.5	3.5	3.5	13.5	13.5	5.5 5.5
		Post-test	11.5	11.5	5	5	9.5	9.5	5 5
	Expe	Pre-test	4	4	9.5	9.5	11	11	1.5 1.5
		Post-test	1.5	1.5	1.5	1.5	11.5	11.5	11.5 11.5
			1. Niños que no acceden a la tarea (NA)		2. Niños que ejecutan con ayuda la tarea (ZDP)		3. Niños que ejecutan de forma independiente (ZDA)		
			<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	
<u>Zona de desarrollo</u>	Ctrl	Pre-test	8.5		8.5	3.5	3.5	19	19
		Post-test	17.5		17.5	1	1	12.5	12.5
	Expe	Pre-test	14		14	1	1	11	11
		Post-test	3.5		3.5	1.5	1.5	21	21
			1. Niños con indiferencia		2. Niños que solo manipulan los objetos		3. Niños que manipulan en relación al objetivo		4. Niños con ejecución reflexiva
			<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i> <i>Media</i>
<u>Uso de medio simbólico</u>	Ctrl	Pre-test	2.5	2.5	8	8	9.5	9.5	11 11
		Post-test	1	1	8	8	18	18	4.5 4.5
	Expe	Pre-test	3.5	3.5	10	10	9.5	9.5	3 3
		Post-test	0.5	0.5	2	2	1.5	1.5	22 22
			1. Niños con indiferencia		2. Niños que solo manipulan los objetos		3. Niños que manipulan en relación al objetivo		4. Niños con ejecución reflexiva
			<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i>	<i>Media</i>	<i>Md</i> <i>Media</i>

Nota: Ctrl=Control, Expe=Experimental

Continuación, medianas y medias del número de niños del grupo control (31 niños) y experimental (26 niños) en función a su desempeño en las categorías y parámetros de análisis en la evaluación del desarrollo de la función simbólica en el *plano perceptivo esquematizado*, pre y post-test.

Plano perceptivo esquematizado, tareas 7 y 8												
Parámetros de análisis												
Categorías de análisis	Grupo	Evaluación	1. Niños con ausencia de expresiones		2. Niños que expresan sustantivos sin relación al objetivo		3. Niños que expresan oraciones sin relación al objetivo		4. Niños que expresan sustantivos relacionados al objetivo		5. Niños que expresan oraciones con relación al objetivo	
<u>Expresiones Verbales</u>			Md	Media	Md	Media	Md	Media	Md	Media	Md	Media
	Ctrl											
		Pre-test	3.5	3.5	2	2	2	2	13.5	13.5	10	10
		Post-test	.5	.5	4	4	5	5	12	12	9.5	9.5
	Expe											
		Pre-test	3	3	5.5	5.5	0.5	0.5	13.5	13.5	3	3
		Post-test	0	0	0.5	0.5	1	1	6.5	6.5	18	18
<u>Nivel de ejecución</u>			1. Niños con ejecución incorrecta			2. Niños que ejecutan con ayuda		3. Niños que ejecutan correctamente				
	Ctrl		Md		Media	Md		Media	Md		Media	
		Pre-test	10		10	4.5		4.5	16.5		16.5	
		Post-test	19		19	1		1	11		11	
	Expe											
		Pre-test	14.5		14.5	1		1	10.5		10.5	
		Post-test	3.5		3.5	1.5		1.5	21		21	

Nota: Ctrl=Control, Expe=Experimental

Medianas y medias del número de niños del grupo control (31 niños) y experimental (26 niños) en función a su desempeño en las categorías y parámetros de análisis en la evaluación del desarrollo de la función simbólica en el *plano perceptivo esquematizado*, pre y post-test.

Plano perceptive esquematizado, tareas 9, 10, 11, 12											
Parámetros de análisis											
Categorías de análisis	Grupos	Evaluación	1. Niños que no acceden a la tarea		2. Niños con ejecución no reflexiva		3. Niños con desempeño reflexivo				
<u>Función simbólica</u>			Md	Media	Md	Media	Md	Media			
	Ctrl	Pre-test	7	9.25	23	21	0.5	0.75			
		Post-test	2	3.25	26.5	26	2	1.75			
	Expe	Pre-test	4.5	6.5	21.5	19.25	0	0			
		Post-test	0	0.75	20.5	19	4	6.25			
	<u>Zona de desarrollo</u>	Ctrl	Pre-test	30.5	30.25	0	0.25	.5	.5		
			Post-test	29	29.25	0	0	2	1.75		
Expe		Pre-test	26	26	0	0	0	0			
		Post-test	21	18.75	0.5	0.5	4.5	6.75			
<u>Uso de medio simbólico</u>		Ctrl	Pre-test	7.5	9.75	19.5	18.5	1	2	0.5	0.75
			Post-test	2.5	3.25	14	17.5	10	8.5	2	1.75
	Expe	Pre-test	20.5	21.5	5.5	4.5	0	0	0	0	
		Post-test	0	.75	11	13.5	6	5.75	3.5	6	
	<u>Nivel de ejecución</u>	Ctrl	Pre-test	29.5	29.75	0	0.25	1	1		
			Post-test	29	29.25	0	0	2	1.75		
Expe		Pre-test	26	26	0	0	0	0			
		Post-test	15.5	16.5	.5	.5	10	9			

Nota: Ctrl=Control, Expe=Experimental

Número de niños del grupo control (31 niños) y experimental (26 niños) en función a su desempeño en las categorías y parámetros de análisis en la evaluación del desarrollo de la función simbólica en el *plano verbal*, pre y post-test.

Plano verbal, tarea 13						
Parámetros de análisis						
Categorías de análisis	Grupos	Evaluación	1. Niños que no acceden	2. Niños que n o asumen el rol, hacen relato de vida o de otros temas	3. Niños que no asumen rol, hacen relato coherente sobre el cuento	4. Niños que asumen el rol del personaje
<u>Función simbólica</u>			Número de niños	Número de niños	Número de niños	Número de niños
	Ctrl					
		Pre-test	10	18	2	1
	Post-test	2	20	5	4	
	Expe					
		Pre-test	11	14	1	0
	Post-test	1	11	2	12	
<u>Zona de desarrollo</u>			1. Niños que no acceden a la tarea (NA)	2. Niños que ejecutan con ayuda la tarea (ZDP)	3. Niños que ejecutan de forma independiente (ZDA)	
			Número de niños	Número de niños	Número de niños	
	Ctrl					
		Pre-test	28	0	3	
	Post-test	25	1	5		
	Expe					
		Pre-test	24	0	2	
	Post-test	12	2	12		
<u>Uso de medio simbólico</u>			1. Niños con indiferencia al medio simbólico	2. Niños que solo manipulan los objetos sin relación al objetivo	3. Niños que manipulan en relación al objetivo	4. Niños que usan medios simbólicos reflexivamente
			Número de niños	Número de niños	Número de niños	Número de niños
	Ctrl					
		Pre-test	9	13	8	1
	Post-test	1	13	15	2	
	Expe					
		Pre-test	17	7	2	0
	Post-test	1	1	14	10	

Nota: Ctrl=Control, Expe=Experimental

Continuación, número de niños del grupo control (31 niños) y experimental (26 niños) en función a su desempeño en las categorías y parámetros de análisis en la evaluación del desarrollo de la función simbólica en el *plano verbal*, pre y post-test.

Plano verbal, tarea 13							
Parámetros de análisis							
Categorías de análisis	Grupos	Evaluación	1. Niños con ausencia de expresiones	2. Niños que expresan sustantivos sin relación al objetivo	3. Niños que expresan oraciones sin relación al objetivo	4. Niños que expresan sustantivos relacionados al objetivo	5. Niños que expresan oraciones con relación al objetivo
<u>Expresiones Verbales</u>			Número de niños	Número de niños	Número de niños	Número de niños	Número de niños
	Ctrl						
		Pre-test	9	1	14	1	6
	Post-test	1	0	9	1	10	
	Expe						
		Pre-test	9	1	13	1	2
	Post-test	1	2	0	2	21	
<u>Nivel de ejecución</u>			1. Niños con ejecución incorrecta	2. Niños que ejecutan con ayuda	3. Niños que ejecutan correctamente		
	Ctrl		Número de niños	Número de niños	Número de niños		
		Pre-test	30	0	1		
	Post-test	26	1	4			
	Expe						
		Pre-test	26	0	0		
	Post-test	14	2	10			

Nota: Ctrl=Control, Expe=Experimental